

Braun, Dominique; Hobbs, Sylvia; Höchner, Melanie; Johann, Nicole; Schumacher, Christina; Straumann, Martin; Weichbrodt, Johann

## **SpielRäume. Möglichkeiten der Raumnutzung im Quartierkindergarten aus der Perspektive von Architektur, Pädagogik und Psychologie**

*Windisch : Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW 2015, 137 S.*



### Quellenangabe/ Reference:

Braun, Dominique; Hobbs, Sylvia; Höchner, Melanie; Johann, Nicole; Schumacher, Christina; Straumann, Martin; Weichbrodt, Johann: SpielRäume. Möglichkeiten der Raumnutzung im Quartierkindergarten aus der Perspektive von Architektur, Pädagogik und Psychologie. Windisch : Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW 2015, 137 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-150118 - DOI: 10.25656/01:15011

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-150118>

<https://doi.org/10.25656/01:15011>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Die Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW setzt sich aus folgenden Hochschulen zusammen:

- Hochschule für Angewandte Psychologie FHNW
- Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik FHNW
- Hochschule für Gestaltung und Kunst FHNW
- Hochschule für Life Sciences FHNW
- Musikhochschulen FHNW
- Pädagogische Hochschule FHNW
- Hochschule für Soziale Arbeit FHNW
- Hochschule für Technik FHNW
- Hochschule für Wirtschaft FHNW

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW  
Bahnhofstrasse 6  
CH-5210 Windisch

T +41 56 202 77 11  
[www.fhnw.ch](http://www.fhnw.ch)



9 783033 051454 >

SpielRäume

# SpielRäume

Möglichkeiten der Raumnutzung  
im Quartierkindergarten  
aus der Perspektive von Architektur,  
Pädagogik und Psychologie

# SpielRäume

# SpielRäume

Möglichkeiten der Raumnutzung  
im Quartierkindergarten  
aus der Perspektive von Architektur,  
Pädagogik und Psychologie

Dominique Braun, Sylvia Hobbs, Melanie Höchner, Nicole Johann,  
Christina Schumacher, Martin Straumann, Johann Weichbrodt



IMPRESSUM

Herausgeberin/Vertrieb

Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW  
Bahnhofstrasse 6  
CH-5210 Windisch

© August 2015, Abdruck unter Quellenangabe erlaubt

Projektleitung

Strategische Initiative SI QKiGa Entwicklung von Quartierkindergärten  
in der Nordwestschweiz  
Prof. Dr. Martin Straumann, Pädagogische Hochschule FHNW  
Prof. Christina Schumacher, Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik FHNW  
Dr. Johann Weichbrodt, Hochschule für Angewandte Psychologie FHNW

Autorinnen und Autoren

Dominique Braun, Sylvia Hobbs, Melanie Höchner, Nicole Johann,  
Christina Schumacher, Martin Straumann, Johann Weichbrodt

Fotos

Dominique Braun, Sylvia Hobbs, Melanie Höchner, Nicole Johann

Orthofotos

Basel: Geodaten Basel Stadt / [www.geo.bs.ch](http://www.geo.bs.ch)  
Suhr: geoProRegio AG / [www.geoproregio.ch](http://www.geoproregio.ch)  
Zullwil: Geoinformation Kt. Solothurn / [www.agi.so.ch](http://www.agi.so.ch)  
Birsfelden: Geoinformationssystem Basel-Landschaft / [www.geoview.bl.ch](http://www.geoview.bl.ch)

Plangrafiken

Nicole Johann

Gestaltung/Satz

Esther Hostettler, POLYESTHER, Zürich

Korrektorat

Lektorama, Zürich

Druck

Neidhart + Schön AG, Zürich

Auflage

500 Exemplare

ISBN 978-3-033-05145-4

Inhalt

1	<b>Das alles ist Kindergarten!</b>	<b>7</b>
2	<b>Der Kindergarten in der Schweiz – eine Einführung</b>	<b>11</b>
	Geschichte des Kindergartens	<b>12</b>
	Der Kindergarten in der Deutschschweiz heute	<b>14</b>
	Der Kindergarten im Deutschschweizer Lehrplan 21	<b>15</b>
3	<b>Einblicke</b>	<b>17</b>
	Kindergarten A	<b>20</b>
	Kindergarten B	<b>26</b>
	Kindergarten C	<b>32</b>
	Kindergarten D	<b>38</b>
4	<b>Sequenzen – Unterrichtsorganisation im zeitlichen Ablauf</b>	<b>47</b>
	Wie viel Zeit steht zur Verfügung?	<b>48</b>
	Wie wird die Zeit gegliedert?	<b>48</b>
	Was ist ein «Freispiel»?	<b>50</b>
	Was bedeutet «Ganzheitlichkeit»?	<b>50</b>
	Wo finden die Unterrichtssequenzen statt?	<b>51</b>
	Fazit – Rhythmisierung des Unterrichts und Raumnutzung	<b>53</b>
5	<b>Sozialformen im Unterricht</b>	<b>57</b>
	Wie wird die Kindergruppe sozial organisiert?	<b>58</b>
	Wo werden die Sozialformen verortet?	<b>59</b>
	Fazit – Interdependenz zwischen Raumstruktur, Raumnutzung und Sozialformen	<b>66</b>
6	<b>Spielen und Lernen</b>	<b>69</b>
	Wie und wo sind Kinder aktiv?	<b>70</b>
	Wie werden zeitlich parallele Aktivitäten räumlich verortet?	<b>85</b>
	Fazit – Die Raumnutzung bietet Varianz auf unterschiedlichen Ebenen	<b>89</b>
7	<b>Arbeitsplatz Kindergarten</b>	<b>97</b>
	Welchen Aktivitäten geht eine Lehrperson im Kindergarten nach?	<b>98</b>
	Wo werden diese Aktivitäten allgemein räumlich verortet?	<b>100</b>
	Wie ist der Kindergarten aus arbeits-und organisationspsychologischer Sicht zu bewerten?	<b>104</b>
	Fazit – Kindergartenräumlichkeiten: ein Arbeitsort für die Lehrperson und gleichzeitig Bestandteil ihres Arbeitsinhalts	<b>107</b>

8	<b>Förderunterricht</b>	109
	Was ist Förderunterricht?	110
	Wie und wo findet der Förderunterricht statt?	110
	Fazit – Ungelöste räumliche Verortung	114
9	<b>Bedürfnisse und Raum</b>	117
	Welche raumbezogenen Bedürfnisse haben Lehrpersonen im Kindergarten?	118
	Wie hängen die Bedürfnisse miteinander zusammen?	121
	Fazit – Die Passung des Raumes ist essentiell	122
10	<b>Schlussfolgerungen</b>	125
	SpielRäume nutzen: Schlussfolgerungen für das Kindergartenlehrpersonal	126
	SpielRäume bauen: Schlussfolgerungen für Planung und Bau von Kindergärten	127
	SpielRäume erhalten: Gedanken zur Zukunft des Quartierkindergartens	129
	<b>Anhang</b>	131
	Autorinnen und Autoren	132
	Literaturverzeichnis	134

Das alles ist Kindergarten!

1

# Das alles ist Kindergarten!

Fragt man vier bis sechsjährige Kinder danach, womit sie am liebsten ihren Tag verbringen, lautet die häufigste Antwort mit hoher Wahrscheinlichkeit «Spielen». Und zwar so oft und so lange als nur möglich. Die Entwicklung der schulischen Strukturen offenbart auf den ersten Blick eine Dissonanz zwischen dem vordringlichen Spielbedürfnis der Kinder dieser Altersstufe und der mit dem HarmoS-Konkordat eingeleiteten Ausdehnung der Schulpflicht auf das Kindergartenalter. Gemäss juristischer Begrifflichkeit werden vierjährige Kinder in den meisten Kantonen der Schweiz bereits «eingeschult» (vgl. EDK 2007: 4). In der konkreten Umsetzung wird aber während der beiden ersten Jahre der obligatorischen Schulzeit das Spiel weiterhin höher gewertet als das Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen. Der Unterricht soll laut Schweizerischer Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) auch zukünftig «kindergartenorientiert»<sup>1)</sup> verlaufen.

Der Kindergarten stellt zwar unzweifelhaft eine Bildungseinrichtung dar: Die klar definierten und national festgelegten Bildungsziele bündeln sich im Auftrag, die sozioaffektive, die psychomotorische und die kognitive Entwicklung der Kindergartenkinder fächerübergreifend und möglichst ganzheitlich zu fördern. Der faszinierende Drahtseilakt des Kindergartenunterrichts besteht aber gerade darin, diesen Bildungsauftrag zu camouflieren, indem das Lernen spielerisch erfolgt und ins Spiel eingebettet wird. Der Lehrperson kommt die Aufgabe der Übersetzung und Anleitung zu: Mit dem Lehrplan im Hinterkopf arrangiert sie die unterschiedlichen (Lern-)Settings, die von den Kindern gespielt werden. In der Wahrnehmung der Kinder ist der Kindergarten denn auch in erster Linie ein Spielraum. Er bietet Raum für Rollenspiele, Gesellschaftsspiele, Bewegungsspiele, Singspiele und Sprachspiele, für das Bauen und Gestalten, das Kochen und Backen, das Toben und Tanzen und

immer wieder für das freie Spiel. Kurzum – der Kindergarten ist ein Spielraum, der unzählige Spielräume bietet.

Zeitlich sind diese Spielräume durch Stundenpläne strukturiert, für die kantonale Vorgaben über die Anzahl und die Ausgestaltung der Lektionen einen Rahmen festlegen. Räumlich geben Gebäudestrukturen, d.h. die Art, die Anzahl, die Erschliessung, der Grundriss sowie die Materialisierung der Räume und die zur Verfügung stehenden Aussenräume, die Spielräume des Kindergartens vor. Auch diese Vorgaben müssen sich in einem vom Kanton definierten Rahmen bewegen, beispielsweise was die pro Kindergartenschülerin und -schüler zur Verfügung stehende Fläche betrifft. Ungemein viel mehr Spielräume, als es auf den ersten Blick erscheint, bestehen bezüglich der Nutzung von Eingangsbereichen, Garderoben, Fluren und Geräteräumen, von Sitzkreisen, Raumecken und Nischen sowie der sehr unterschiedlichen Aussenräume. Diese Beobachtung ist eine der zentralen Feststellungen, die der vorliegenden Publikation zugrunde liegen.

Ausgangspunkt unserer Untersuchung war zunächst die These, dass die Rolle und die Situierung der Institution Quartierkindergarten, deren Ausbreitung in städtische und dörfliche Quartiere im Wesentlichen in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts stattgefunden hat, heute einer kritischen Neubeurteilung zu unterziehen sei. Vor dem Hintergrund der organisatorischen Einbindung des Kindergartens in die Primarschule und des Ausbaus von zentralisierten Tagesstrukturen sowie integrativen Unterrichtsformen stellte sich uns die Frage nach der Zukunft von räumlich von den Schulhäusern entkoppelten Quartierkindergärten. Vorschläge zur organisatorischen und baulichen Anpassung von Kindergärten an zeitgemässe pädagogische, institutionelle und gesellschaftliche Anforderungen erscheinen zum gegenwärtigen Zeitpunkt besonders dringlich, da viele Gemeinden in den nächsten Jahren bautechnische Sanierungsfragen der mitunter 50 Jahre alten Kindergartenlokale werden angehen müssen.

Mit der Fragestellung, wie es um die Zukunft der Institution Quartierkindergarten stehe, zog denn unser interdisziplinäres Forschungsteam aus den Fachrichtungen Architektur, Pädago-

gik und Psychologie aus, um in exemplarischen Tiefenbohrungen vier Quartierkindergärten näher zu erkunden, die sich in vielerlei Hinsicht unterscheiden. Die Auswahl dieser Fallbeispiele erfolgte primär nach dem Kriterium einer maximalen Kontrastierung der Standorte: Je einer der untersuchten Kindergärten ist in eine städtische bzw. in eine ländliche Umgebung eingebunden, zwei sind in Agglomerationsgemeinden angesiedelt. In zweiter Linie achteten wir auf kontrastierende Gebäudetypen. Im Verlauf des Forschungsprozesses bewegte sich die Fragestellung aber von der ursprünglichen Fokussierung auf die Einbindung in das Quartier weg. Aufgrund erster Beobachtungen und Gespräche begannen wir, uns auf die Kindergartenlokale selber zu konzentrieren. Denn was uns bei der Analyse der notierten Beobachtungen des Kindergartenalltags und der verschriftlichten Gespräche mit Kindergartenlehrpersonen und Fachlehrpersonen der Heilpädagogik und für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) überraschte, war die ausgesprochen vielfältige Art und Weise, wie vergleichbare Räume, unabhängig von ihrer Situierung in Gemeinden und Quartieren, gespielt werden. «Das alles ist Kindergarten!» – Diesen Ausruf, der unser eigenes Erstaunen angesichts unserer ersten Ergebnisse widerspiegelt, möchten wir der nun vorliegenden Publikation voranstellen. Die im Fortgang der Untersuchung mit wachsendem Interesse erkundete Varianz der beobachteten Raumnutzungen zeugt von den Spielräumen, die bestehende Kindergartenlokale für die Unterrichtsgestaltung bieten. Sie zeigt aber auch, wo zunächst auf der Ebene der Lokale selber Anpassungsbedarfe vorhanden sind. In erster Linie machen die Spielräume deutlich, dass nebst der Tendenz zur Vereinheitlichung, die durch eine Angleichung von Strukturen infolge des HarmoS-Konkordats ausgelöst wurde, eine Vielfalt an Möglichkeiten der Raum- und Unterrichtsnutzung koexistiert. Das vordringliche Ziel der Broschüre ist es entsprechend, diese Spielräume aufzuzeigen.

Die Publikation, die sich primär an ein Lesepublikum aus der Praxis wendet, ist im Rahmen eines wissenschaftlichen Forschungsprojekts entstanden, das von drei Hochschulen der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW gemeinsam erarbei-

tet wurde. Mittels eines interdisziplinären Ansatzes entwickelten die Forschungsteams des Instituts Architektur der Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik (HABG), des Instituts Vorschul- und Unterstufe der Pädagogischen Hochschule (PH) und des Instituts für Kooperationsforschung und -entwicklung der Hochschule für Angewandte Psychologie (APS) nicht nur ein gemeinsames Forschungsdesign, sondern auch ein geteiltes Repertoire an Erhebungsmethoden. Im Zentrum standen die vier Fallstudien in Quartierkindergärten der Nordwestschweiz. Deren räumliche Bedingungen wurden mit Hilfe von Planmaterial, Begehungen und verschiedenen Messungen (Lichtstärke, Temperatur, Luftfeuchtigkeit, Schallpegel) analysiert. Die Fragen, wie Innen- und Aussenräume im Kindergartenalltag genutzt und welche Bedürfnisse der räumlichen Nutzung formuliert werden, untersuchten wir mittels Unterrichtsbeobachtungen und leitfadengestützter Interviews mit Lehrpersonen. Für die Auswertung der räumlichen Daten, der verschriftlichten Gespräche und der protokollierten Beobachtungen setzten sich die Forschenden ihre je eigenen disziplinären Brillen wieder auf, um die spezifischen Stärken der unterschiedlichen Zugangsweisen auszuspielen. In der Darstellung haben wir indes auf eine Identifizierung der disziplinären Herkunft einzelner Untersuchungsteile mit wenigen Ausnahmen verzichtet, da die Broschüre über weite Strecken das Ergebnis eines gemeinsamen Diskussionsprozesses darstellt. Wir versprechen uns von diesem Vorgehen, dass Leserinnen und Leser mit unterschiedlichem fachlichem Hintergrund jeweils einen eigenen Gewinn aus der Lektüre ziehen.

Der Aufbau der Broschüre reflektiert dieses Anliegen. Die einzelnen Teile sind zwar eingebettet in einen gemeinsamen Diskussionszusammenhang, können aber auch selektiv gelesen werden, je nach Interesse und beruflichem Vorwissen des Lesepublikums. Einen Einstieg bilden das einleitende Hintergrundkapitel zum Kindergarten in der Schweiz (Kapitel 2) und die Einblicke in die vier untersuchten Quartierkindergärten (Kapitel 3). Dass unser Erkenntnisinteresse nicht auf deren jeweilige Besonderungen, sondern vielmehr auf typspezifische Aspekte fokussiert, deutet die neutralisierende Bezeichnung

<sup>1)</sup> <http://www.edk.ch/dyn/12925.php> (Zugriff am 19. Januar 2015).

mittels der Buchstaben A, B, C und D an. Aus den typischen Merkmalen der vier konkreten Fälle haben wir ein neutrales Raumschema kondensiert. Den folgenden Kapiteln im Hauptteil der Studie dient es als Grundlage für das Aufzeigen konkreter Möglichkeiten der Raumnutzung. In diesem Hauptteil werden verschiedene Varianten von Raumbedürfnissen und Raumnutzungen dargestellt und diskutiert. Die Abfolge der Kapitel orientiert sich am Unterricht im Kindergarten: an dessen zeitlichem Ablauf (Kapitel 4), an den Sozialformen (Kapitel 5) und an den Aktivitäten des Lernens und Spielens (Kapitel 6). Zwei weitere Kapitel geben einen Einblick in die Nutzung des Kindergartens als Arbeitsort der Lehrperson (Kapitel 7) und in das Format des Förderunterrichts, das zur Bauzeit der meisten Kindergartenlokale noch nicht integrativer Bestandteil des Unterrichts war (Kapitel 8). Kapitel 9 schliesslich vermittelt einen Überblick über raumbezogene Bedürfnisse der Lehrpersonen. In einem abschliessenden Fazit (Kapitel 10) werden die wichtigsten Erkenntnisse gesammelt und daraufhin ausgelotet, welche Spielräume sich für Lehrpersonen, für Planende und für Gemeinden in Bezug auf die künftige räumliche Gestaltung des Kindergartens anbieten.

Unsere Untersuchungen fördern eine bemerkenswerte empirische Evidenz dessen zu Tage, was in den Sozialwissenschaften seit längerem als ein «relationales Raumverständnis» (Löw 2001) diskutiert wird: Nämlich dass dem physischen Raum keine objektive, von den darin stattfindenden Geschehnissen losgelöste Funktion zukommt. Vielmehr sind Räume vielschichtige, mit historischen und gegenwärtigen Ideen, Konzepten und Erfahrungen, aber v.a. mit unterschiedlichen Praktiken aufgeladene soziale Konfigurationen. Erst ihre Belebung macht physische zu vollständigen, unserer Erfahrung zugänglichen und für unseren Alltag bedeutsamen Räumen. Das anfängliche Forschungsziel haben wir entsprechend von der Idee, Visionen für die Zukunft von Quartierkindergärten zu entwerfen, etwas entschlackt. Die nun vorliegende Publikation soll den Horizont der Möglichkeiten, wie unterschiedlich Kindergartenräume entsprechend zeitgemässen pädagogischen Lehr- und Lernkonzepten genutzt werden können, öffnen und erweitern. Mit diesem

Anliegen wendet sie sich sowohl an Lehrpersonen und Schulleitungen wie auch an planende Verwaltungen und Architekturschaffende. Dass den adressierten Akteuren dabei die Thematisierung der Einbindung ins Quartier und der Anbindung an die Einrichtungen der Tagesstruktur nicht aus dem Blick geraten sollten, versteht sich von selbst.

Einer Reihe von Personen sind wir zu grossem Dank verpflichtet. Ohne ihre engagierte Teilnahme und ihre grosszügige Unterstützung wäre diese Studie nicht zustande gekommen – und unser Forschungsteam um einige erkenntniserweiternde Erfahrungen ärmer. In erster Linie danken wird den vier teilnehmenden Kindergärten, den Lehrpersonen und Kindern, Schulleitungen und weiteren involvierten Personen. Sie haben uns Zeit, Expertise und Unterlagen zur Verfügung gestellt und unsere vielen Fragen präzise und geduldig beantwortet. Danken möchten wir auch den Verwaltungen und Behördenmitgliedern, die uns mit Rat, Tat und Planunterlagen zur Seite gestanden sind. Die Fachhochschule Nordwestschweiz hat die Studie finanziert, und unsere drei Hochschulen haben das Projekt mit Zeitressourcen und kollegialem Interesse unterstützt.

# Der Kindergarten in der Schweiz – eine Einführung

# 2

# Der Kindergarten in der Schweiz – eine Einführung

Der Kindergarten hat sich seit dem 19. Jahrhundert von einer Betreuungsinstitution zu einer Bildungsinstitution gewandelt. Er wird heute im angekündigten Lehrplan 21 als Teil des Zyklus 1 der Volksschule gedacht und ist zumeist als Abteilung Kindergarten/Primarstufe einer lokalen Schule oder eines Schulkreises organisiert. Die Kindergartenengebäude stehen jedoch aus historischen Gründen in den Quartieren mehrheitlich fernab von Schulgebäuden und eventuell vorhandenen Betreuungsangeboten der Tagesstruktur. Auch der zur Schule antinomisch gedachte Kindergartenunterricht mit seiner Zentrierung auf das «Spielen und Lernen» bleibt als Besonderheit des Kindergartens im Lehrplan 21 erhalten.

## Geschichte des Kindergartens

Kindergärten als öffentliche Bildungsinstitutionen sind jünger als die öffentliche Volksschule. Noch bis in die 60er Jahre des 20. Jahrhunderts waren Kindergärten in Städten und Industrieorten pädagogische Einrichtungen der Gemeinde, in denen Kinder betreut und pädagogisch begleitet wurden. Im frühen 19. Jahrhundert entstanden im deutschsprachigen Raum erste Kinderbewahranstalten. Als Folge der Industrialisierung richteten christliche Kreise *Kinderbewahranstalten* ein, in denen Kleinkinder gehütet und gepflegt wurden. Die *Kleinkinderschulen* hingegen gingen u.a. zurück auf die englischen Infant Schools (Witzig 2002: 20). Deren Gründung war eine Reaktion auf die Notlage von Unterschichtfamilien, die ihre Kinder nicht mehr selber betreuen konnten. Die Infant Schools enthielten erstmals eine Bildungskonzeption für die Kleinkinder wie «Frömmigkeit, Ordnungsliebe, Gehorsam, Redlichkeit und gegenseitiges Wohlwollen» (Rüfenacht 1984: 11). Ebenso hat der Gründer der Infant Schools, Pfarrer Samuel Wilderspin, bereits

Spiel- und Beschäftigungsmaterial für die Infant Schools vorgeschlagen. In Basel richtete die Gesellschaft für die Beförderung des Guten und Gemeinnützigen GGG ab 1843 erste Kleinkinderschulen ein. Die Unterschiede zwischen den Kantonen waren gross. In Grenchen z.B. wurde die erste Kleinkinderschule 1925 eingerichtet<sup>1)</sup> mit einer Abteilung von 45 Kindern. 1831 bis 1836 wirkte der Pestalozzi-Schüler Friedrich Fröbel in der Schweiz. Beeinflusst von der Erziehungslehre und Methodik Pestalozzis postulierte er einen Kindergarten, der einerseits die Wohnstubenerziehung durch die Mütter nachahmen sollte und andererseits die aufklärerische Methodik einer Anschauungslehre für die Bildung fortführte. Fröbel realisierte beides in seinem Kindergarten. 1837 gründete er in Blankenburg eine «Pflege-, Spiel- und Beschäftigungsanstalt» für Kleinkinder, die später von ihm als «Kindergarten» bezeichnet wurde. Er gab eine Sammlung von Mütter- und Koseliedern heraus und entwarf Spielgaben für die Kleinkinder. Die Fröbel'schen Spielgaben waren noch weit entfernt vom freien Spiel, das heute in den Kindergärten zentral ist. Seine Spielgaben dienten der Sinnesschulung und der intellektuellen Förderung der Kinder.

In den Städten der Schweiz wurde Fröbels Vorschulpädagogik von der bürgerlichen Bildungsschicht stark rezipiert. Im Staatsverständnis der französischsprachigen Kantone wurden soziale und sozialpädagogische Probleme als Aufgaben des Staats wahrgenommen. Der Kanton Genf erklärte bereits 1872 die «école enfantine» als obligatorisch für alle Gemeinden. Damit war Genf für lange Jahre der Pionierkanton für Kindergärten. 1874 gab es in der Schweiz 106 Kindergärten, davon allein 50 in Genf (Witzig 2002: 26).

In der Deutschschweiz verhinderten v.a. christliche Kreise die staatliche Einmischung in die Erziehung der Kleinkinder, die primär als Aufgabe der Familien und der Mütter verstanden wurde. In der Stadt Basel gründete Regierungsrat Falkner 1875 einen Verein Fröbel'sche Kindergärten. 1895 wurde ein Gesetz betreffend «Kleinkinderanstalten (Kindergärten)» erlassen, das

<sup>1)</sup> «Solothurner Zeitung» vom 5. Januar 2014, 18.

finanzielle Unterstützung, sanitarische Vorschriften und Inspektion durch die Gemeinden vorsah (Rüfenacht 1984: 132 f.). Die Unterstützung der Fröbel'schen Kindergärten durch die liberal-radikalen Kreise führte in der Folge in der Deutschschweiz zu einer heftigen Auseinandersetzung zwischen den Vertretern christlicher Kleinkinderschulen und der Fröbel'schen Kindergärten. Die Auseinandersetzung wurde v.a. in der Schweizerischen Gemeinnützigen Gesellschaft SGG und als Teilorganisation davon im Schweizerischen Gemeinnützigen Frauenverband SGF geführt. Christliche Kreise, namentlich Pfarrer und Waisenhausväter, beharrten auf einer mütterergänzenden Rolle der Kindergärten, während die Fröbel-Anhänger in Bezug auf den Bildungsauftrag eine mütterersetzende Rolle des Kindergartens postulierten. Der Streit um den Kindergarten und die Frage einer minimalen Professionalisierung des Lehrpersonals prägte die bildungspolitische Diskussion bis in das späte 20. Jahrhundert. Noch 1989 entschied der Solothurnische Kantonsrat auf Antrag der Regierung, «dass im Zeichen des Kindergärtnerinnenmangels jede beliebige Person an den Kindergärten unterrichten dürfe, da Lebenserfahrung dafür genüge» (Witzig 2002: 25). In der Gemeinnützigen Gesellschaft forderten die Vertreter der in der Fröbel-Pädagogik führenden Kantone wie St. Gallen (1883 erstes Kindergärtnerinnen-Institut), Zürich und Stadt Basel 1882 die Integration des Fröbel-Kindergartens in die Volksschule. Es gewann jedoch die Fraktion der SGG, die vor der «Verschulung» des Kindergartens warnte (Witzig 2002: 26 f.). In den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts wurde der Kindergarten durch die Reformpädagogik beeinflusst. Die Schriften Maria Montessoris wurden v.a. im Tessin und in der Westschweiz gelesen. In der Deutschschweiz entwickelte sich der Kindergartenunterricht hin zum freien Spiel. Das freie Erzählen von Geschichten und Märchen, das Malen, freie Zeichnen und Musizieren sowie die Rhythmik als Lehrgegenstand wurden nun typische Unterrichtsformen im Kindergarten. Als Folge der Entdeckung der Bedeutung der kindlichen Psyche durch die Psychoanalyse wurde der Kindergarten immer stärker auch als Gegenmodell zur Schule verstanden. Der 1884 gegründete Schweizerische Kindergartenverein bestand als Dachorganisa-

tion aller Kindergartenvereine und förderte den Fröbel-Kindergarten in den meisten Kantonen weiter. Erst die Bildungsexpansion in der Schweiz in den 60er und 70er Jahren des 20. Jahrhunderts bewirkte eine vollständige Durchdringung der Gemeinden und der Stadtquartiere mit Kindergärten. Diese Entwicklung war die Antwort des Westens auf den damaligen Sputnik-Schock. In den USA und später dann auch in Deutschland und der Schweiz wurde nun in die vorschulische Erziehung investiert: Der Kindergarten war der Hoffnungsträger für bessere Bildungsergebnisse in den Kantonen sowie für ein Gleichgewicht zwischen Förderung der Intelligenz und der Kreativität. Waren die Kindergärten noch bis in die 50er Jahre des 20. Jahrhunderts zumeist in grössere Gebäude eingemietet, entfaltete sich nun der Quartierkindergarten als eine Bildungsinstitution eigener Prägung und ganz im Gegensatz zur Schule als Pavillonbau mit ein- oder zweistöckigem Hauptraum, grosszügiger Garderobe und einem grossen Aussengelände, das für das freie Spiel zur Verfügung stand. Seit den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts haben sich die Kindergärtnerinnen in eigenen Lehrerinnenverbänden organisiert. Ab den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts entstanden die ersten Kindergärtnerinnenkurse, später Kindergärtnerinnenseminare, die nach den Normalien des Schweizerischen Kindergärtnerinnenvereins auf zwei Jahre ausgedehnt wurden (Rüfenacht 1984: 40). Die Regelung des Kindergartens sowie der Ausbildung der Kindergärtnerinnen blieb von Kanton zu Kanton verschieden. Gesetzliche Regelungen für den Kindergarten wurden z.B. im Kanton Aargau erst 1978 als Folge eines dramatischen Rückstands im Bau von Kindergärten eingeführt. In den nachfolgenden Jahren wurde dieser in den ländlichen Gemeinden aufgeholt. Zusammenfassend kann der Kindergarten in der Schweiz als Institution bezeichnet werden, die sich erst in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts in jeder Gemeinde und jedem Quartier durchgesetzt hat. Ideologisch blieb er vielerorts ein Zwischending zwischen Betreuungs- und Bildungsinstitution, das sich zugleich scharf von der kopflastigen Schule abgrenzen wollte. Der Unterricht wurde bis zur Einführung von Blockzeiten und



Tagesstrukturen so organisiert, dass die Kinder über Mittag in die Familien zurückkehren konnten. Mit dem vierstündigen Block am Vormittag und dem Angebot von Mittagstischen wurde ein erster Schritt getan, einzelne Mütter, die einer Teilzeitarbeit nachgehen, zeitlich zu entlasten. Die (deutsch-)schweizerischen Lehrerinnenverbände beschränkten ihre Tätigkeit auf die Produktion von Spiel-, Lern- und Unterrichtsmaterialien sowie auf die Formulierung von Normalien für die Ausbildung der Kindergärtnerinnen und den Bau von Quartierkindergärten (Schweizerische Konferenz der kantonalen Bauberater/innen KgCH 2006). 1971 wurde ein erster Schweizerischer Kindergartenlehrplan formuliert. Der Kindergarten war nun insofern mit der Schule verbunden, als er eine schulvorbereitende und schulreifeabklärende Institution wurde. In der Hauptsache wurde der Kindergarten jedoch in der Gemeinde geregelt, subsidiär leisteten die Kantone Unterstützung bei der Infrastruktur und den Lehrerinnenlöhnen. Die Standards für den Unterricht, die Anzahl Schuljahre sowie die Unterrichtsdauer waren jedoch von Kanton zu Kanton verschieden, oft wechselten die Normen sogar innerhalb der Kantone, so dass sich noch in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts der Kindergarten als ein Flickenteppich unterschiedlichster Organisationsformen und Öffentlichkeitsgrade darstellte (Wannack et al. 2006). Erst die Schaffung von Pädagogischen Hochschulen am Ende der 1990er Jahre und der HarmoS-Entscheid der EDK verpflichteten die Kantone zur Tertiarisierung der Lehrerbildung und zum Unterhalt eines öffentlichen zweijährigen Kindergartens, der der Volksschule zugerechnet wurde. Mit dem Schulversuch «Grund- und Basisstufe» der EDK-Ost (Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein und Partnerkantone 2010) wurde eine der grössten Strukturreformen der schweizerischen Schulgeschichte ausgelöst. Die Basisstufe stellte den Versuch dar, den Kindergarten mit den ersten beiden Schuljahren der Primarschule zu verbinden und so einen kontinuierlichen und systematischen Übergang vom Spielen zum Lernen zu ermöglichen. Der Schulversuch wurde in der Nordwestschweiz nur im Kanton Aargau erprobt, jedoch per Volksabstimmung wieder aufgehoben.

## Der Kindergarten in der Deutschschweiz heute

Bisher wurden die Standorte der Kindergärten in grösseren Gemeinden so gewählt, dass die Distanz zwischen Wohnort und Kindergarten möglichst kurz und gefahrlos war. Widersprüche gab es schon immer beim Besuch der Sporthallen in der Schulanlage und neu beim Besuch von zentralen Therapieangeboten (Logopädie oder Psychomotorik) sowie beim Besuch von Tagesstrukturangeboten (Mittagstisch, Horte). Die Raumangebote im Quartierkindergarten bestehen traditionell aus Haupt-, Gruppen-, Neben- und Aussenraum plus Garderobe. Es stehen im Hauptraum Räume und Nischen zur Verfügung, welche die zeitliche Beschäftigung der Kinder mit unterschiedlichen Inhalten ermöglichen. In den meisten Kantonen gelten heute fixe Blockzeiten auch für den Kindergartenunterricht, was den Kindergartenunterricht am Vormittag neu auf vier Stunden ausgedehnt hat. Mit dem Einsatz von Heilpädagoginnen im Kindergarten ergeben sich neue Raumanforderungen für Lern- und Arbeitsplätze dieser Fachlehrpersonen. Die Unterrichtsstunden für die Kinder liegen je nach Kanton bei ca. 11 Stunden pro Woche bei den 5-jährigen Kindern und bei 15 Stunden pro Woche bei den 6-jährigen Kindern (Arbeitsgruppe Blockzeiten NW EDK 2005). Im Kanton Solothurn wird zudem der Kindergartenunterricht hoch geschichtet organisiert. Meistens wird eine Klasse in zwei Halbgruppen eingeteilt (*vgl. Kapitel 5, S. 63*). Vorteile dieser Organisation sind die bessere individuelle Betreuung durch die Lehrperson und das gezielte soziale Lernen von Kleinen und Grossen. Nachteil dieser Organisationsform ist die starre Zuordnung nach Jahrgangsgruppe ohne Abklärung des Entwicklungsstands der Kinder. Arbeitsplätze für Lehrpersonen finden sich in neueren Kindergärten in getrennten Nebenräumen. Vielfach wird jedoch eine Raumecke im Hauptraum mit einem Pult mit Computer für die Lehrperson eingerichtet (*vgl. Kapitel 7, S. 97 f.*). Arbeitsplätze für

Fachlehrpersonen der Heilpädagogik oder des Deutsch-Zusatzunterrichts (DaZ) finden sich entweder im Kindergartengebäude angrenzend in einem Nebenraum oder es wird während des Freispiels an einem Tisch im Hauptraum des Kindergartens gearbeitet (*vgl. Kapitel 8, S. 109 ff.*). Baulich gibt es Flächen- und Materialempfehlungen in den Richtlinien des Kindergärtnerinnenverbandes (Schweizerische Konferenz der kantonalen Bauberater/innen Kg CH 2006) sowie Vorgaben der Kantone, die vielfach auf die Standards des Kantons Zürich abgestimmt sind (Baudirektion Kanton Zürich, & Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012).

## Der Kindergarten im Deutschschweizer Lehrplan 21

Der rechtliche Rahmen für den Kindergartenunterricht war in den Kantonen der Nordwestschweiz sehr unterschiedlich. Die Kantone AG und BS haben den Berner Lehrplan für den Kindergarten übernommen, BL und SO kennen eigene kantonale Lehrpläne für den Kindergarten (Wannack et al. 2006). Als Teilprojekt der EDK-Beschlüsse zur Harmonisierung der Volksschule in der Schweiz hat die Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz 2015 den Lehrplan 21 entwickelt (D-EDK 2015). Der Lehrplan ist gedacht als Grundlage für alle Kantone der deutschsprachigen Schweiz und deckt den Volksschulbereich vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe 1 ab. Er wird voraussichtlich in den nächsten Jahren in allen Kantonen der Nordwestschweiz eingeführt, sofern er nicht durch spezifische Initiativen in einzelnen Kantonen verhindert wird. Neu soll der Lehrplan 21 auch für den Kindergarten gelten. Als Fachbereichslehrplan mit sechs schulischen Fächern (den Fachbereichen) listet der Zyklus 1 die Kompetenzen auf, die Schülerinnen und Schüler am Ende des 4. Schuljahres (der heutigen 2. Klasse der Primarstufe) beherrschen sollten. Eine Stundentafel

ist jedoch nur für die Klassen 3 und 4 formuliert. Die Heterogenität der Unterrichtsdauer im Kindergarten in den Kantonen der Deutschschweiz liess diese Frage für den Kindergarten offen. Die Lehrplanautorinnen und -autoren beschränken sich auf die Zielsetzungen (Kompetenzen), die am Ende des Zyklus 1 erreicht werden sollten und deren Erreichung mit Hilfe von kantonsübergreifenden Bildungsstandards überprüft wird. Die Einschulung findet neu mit dem Beginn des Kindergartens statt. Weiter soll nun bereits im Kindergarten integrativ unterrichtet werden. Der Übertritt in die Primarschule geschieht für die meisten Kinder ohne weitere Abklärung. Die im Kindergarten ggf. verfügbten Fördermassnahmen werden anlässlich des Übertritts in die Primarschule evaluiert, aber im Grundsatz übernommen, sofern diese im Rahmen des Primarschulunterrichts weiter notwendig sind und im Rahmen der Regelschule geleistet werden können. Für den Kindergartenunterricht werden sogenannte «Entwicklungsorientierte Zugänge» formuliert (D-EDK 2014: 23–28.), die im eigentlichen Lehrplan dann als Querverweise aufgeführt sind und die im Einzelnen aber nur im Text zum Zyklus 1 näher beschrieben sind. Die Entwicklungsorientierten Zugänge nehmen Rücksicht auf den fächerübergreifenden oder themenorientierten Unterricht im Kindergarten und thematisieren wie bereits in allen vorgängigen kantonalen Lehrplänen des Kindergartens Entwicklungsbereiche des Kindes, die von der Lehrperson in der Schulzeit beobachtet und in den Standortgesprächen mit den Erziehungsberechtigten kommuniziert werden. Die neun Entwicklungsorientierten Zugänge sind:

- › Körper, Gesundheit und Motorik
- › Wahrnehmung
- › Zeitliche Orientierung
- › Räumliche Orientierung
- › Zusammenhänge und Gesetzmässigkeiten
- › Fantasie und Kreativität
- › Lernen und Reflexion
- › Sprache und Kommunikation
- › Eigenständigkeit und soziales Handeln

Zusammen mit dem integrierten Unterricht, der von Heilpädagoginnen gehalten wird, ergibt sich so eine Beobachtung und ggf. Förderung des Entwicklungsstands des Kindes. Begründet wird dies mit der Tradition des Kindergartenunterrichts, der sich themenorientiert und fächerübergreifend um das «Spielen und Lernen» herum gruppiert mit der Zielsetzung, entwicklungsorientierte oder soziokulturell bedingte Entwicklungsrückstände so früh wie möglich aufzuarbeiten und so den Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler in der Volksschule insgesamt zu verbessern.

# Einblicke

# 3

# Einblicke

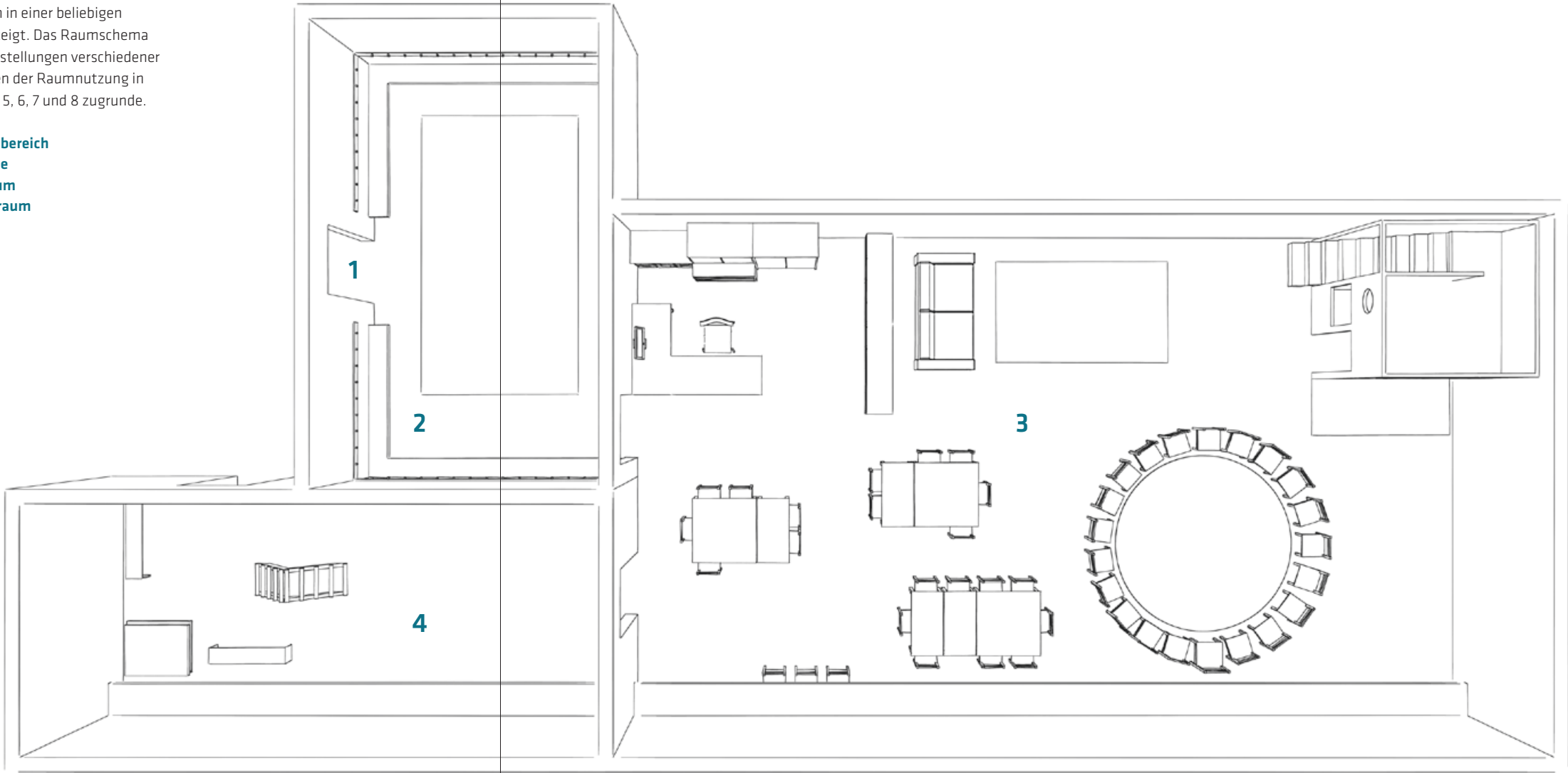
Die nachfolgenden Einblicke in die vier über mehrere Wochen hinweg untersuchten Quartierkindergärten vermitteln einen Eindruck der Breite an Möglichkeiten: Standorte und kontextuelle Einbettungen, aber auch Gebäudevolumen, Grundrisse und Aussenräume der vier Kindergartenlokale könnten kaum vielfältiger sein.

Mit Hilfe von städtebaulichen Volumenmodellen, Orthofotos, Umgebungsplänen, perspektivischen Grundrissen, Texten und Fotos werden die vier Beispielkindergärten und ihre jeweils eigenständigen und sorgfältig ausgestalteten Charaktere und Besonderheiten auf den folgenden Seiten vorgestellt. Die vier Beispiele bilden die Datengrundlage unserer Analysen. Leserinnen und Lesern ohne Kenntnisse der Welt des Kindergartens vermitteln sie zudem erste Einblicke in diese Welt und ihren Reichtum.

Ein Überblick über die vier Fallbeispiele hebt aber nicht nur die Unterschiede hervor, sondern macht zugleich auch deutlich, dass sich einige typische Aspekte wiederholen. So bestehen in allen vier Fällen die genutzten Räume aus der Garderobe, einem oder mehreren Haupträumen und einem Gruppenraum. Die Mindestgrösse dieser Räume ist durch Richtlinien vorgegeben und einige elementare Einrichtungselemente – wie zum Beispiel Garderobenmobiliar, Sitzkreise, Gruppentische oder Rollenspielbereiche – kommen in sämtlichen Varianten vor. Dagegen kann die Anordnung der Räume wie auch der Einrichtungselemente beliebig variieren – und für unterschiedliche Nutzungen bietet sich eine Vielzahl an Möglichkeiten an. Aus den typischen Elementen der vier konkreten Kindergärten haben wir das nebenstehende neutrale Raumschema kondensiert. Die perspektivische Darstellung zeigt eine einfache Grundrissanordnung der drei wichtigsten Räume und ihrer typischen Elemente. Wie die kleineren Abbildungen verdeutlichen, könnte die Anordnung der Räume auch beliebig variieren. Aufgabe des Schemas ist es nicht, eine Idealvorstellung

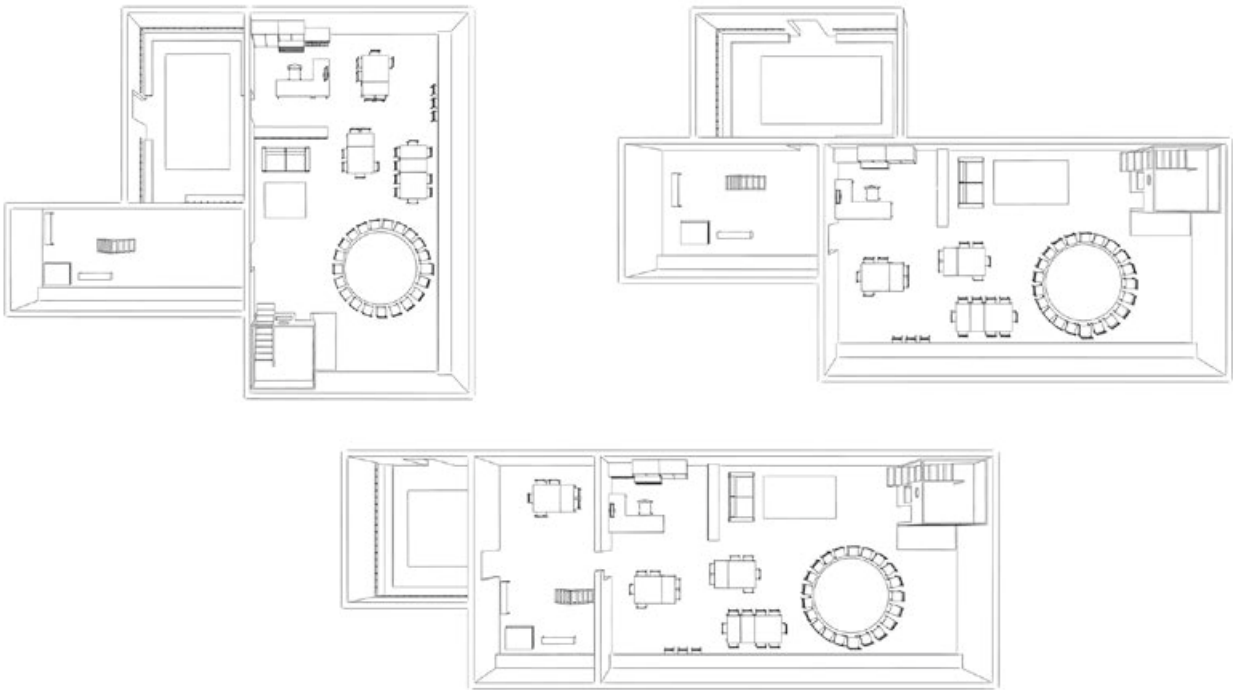
**Skizze Raumschema**  
Abstrahiertes Raumschema, das die wichtigsten Räume und die typischen Elemente aus den vier untersuchten Kindergärten in einer beliebigen Anordnung zeigt. Das Raumschema liegt den Darstellungen verschiedener Möglichkeiten der Raumnutzung in den Kapiteln 5, 6, 7 und 8 zugrunde.

- 1) Eingangsbereich
- 2) Garderobe
- 3) Hauptraum
- 4) Gruppenraum



zu formulieren. Vielmehr dient es als abstrahierte Maske, die auf die je spezifischen räumlichen Verhältnisse, wie sie in konkreten Kindergartenlokalen vorzufinden sind, adaptiert werden kann. Das Raumschema bildet denn auch die Grundlage für die beispielhaften Darstellungen möglicher Raumnutzungen, die in den Kapiteln 5, 6, 7 und 8 aufgezeigt werden. Diese Vorschläge sind von den vier untersuchten Kindergärten inspiriert. Sie sollen aber nicht auf diese begrenzt bleiben, sondern dazu anregen, Nutzungsvarianten in bestehenden und neuen Kindergartenlokalen auszuprobieren.

Nach diesem Vorgriff nun aber Vorhang auf für die vier Kindergärten!







# Kindergarten A

## Kontextuelle Einbindung

Der Doppelkindergarten A liegt im Erdgeschoss eines fünfgeschossigen Gebäudes aus den 1970er Jahren. Der quer zur Strasse liegende Betonbau mit Flachdach gliedert sich ein in ein dicht besiedeltes innerstädtisches Quartier mit ebenfalls vorwiegend fünfgeschossiger Bebauung. Wegen der engen städtebaulichen Disposition sind die beiden öffentlich genutzten ersten Geschosse des Gebäudes relativ stark verschattet. Die Etage direkt über dem Kindergarten wird durch eine städtische Bibliothek genutzt, in den oberen Geschossen wird gewohnt. Der Kindergarten ist hofseitig erschlossen. Über eine Gebäudelücke betritt man einen durch ein Gittertor markierten und von Bäumen und Büschen beschatteten Hofraum. Dieser für den Kindergarten nutzbare Aussenbereich umgibt das Gebäude L-förmig. Die Eingangszone zum Kindergarten wird durch die auskragenden Gebäudeteile der Obergeschosse indirekt überdacht.

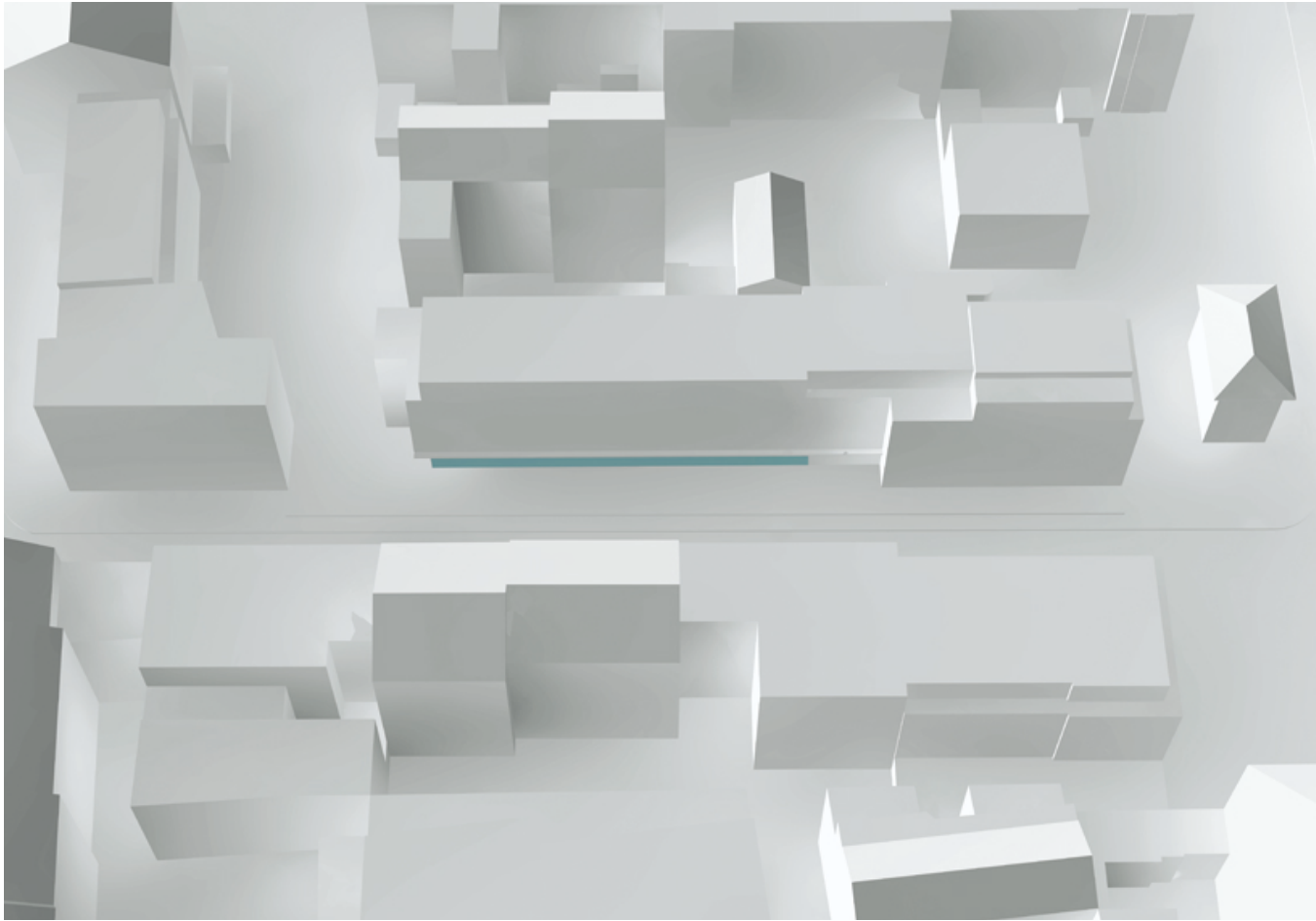
## Aussenraum

Der Aussenraum, der keinen direkten Sichtbezug zu den Unterrichtsräumen aufweist, hat den Charakter eines städtischen Hofes. Der Strassenverkehr ist deutlich hörbar. Die Bodenfläche ist mehrheitlich asphaltiert, einzig die Ränder sind üppig mit Sträuchern und Bäumen bepflanzt, so dass sich insgesamt doch der Eindruck eines begrünten Raumes ergibt. Die grösste zusammenhängende Fläche reicht nur gerade ganz knapp aus, dass darauf Fussball gespielt werden kann. Das leuchtend rote Mobiliar verleiht dem Aussenraum einen freundlichen, aber nicht minder urbanen Ausdruck. Verstärkt wird dieser Charakter durch die grosszügige Aussentreppe, welche die höher gelegenen Stockwerke erschliesst. Sie kann ins Spiel einbezogen werden. Das Geländer bietet Gelegenheit zu Mutproben, und die Treppenstufen sind mit Kreide für Hüpfspiele durchnummeriert. Nicht zuletzt lässt sich von der Treppe aus der ansonsten auf-

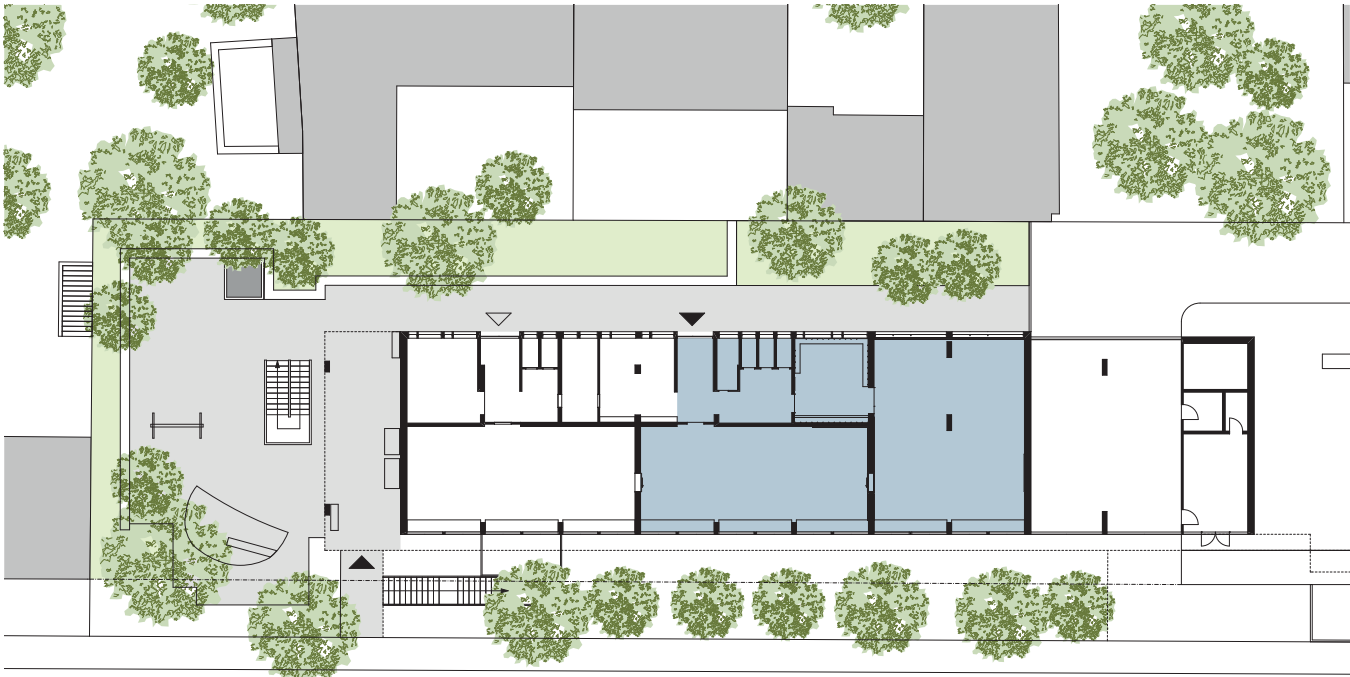
grund seiner L-förmigen Anordnung schwer überschaubare Aussenraum bequem überblicken. An festen Installationen stehen ein kleiner Sandkasten sowie eine Schaukel für zwei Kinder und eine Aussendusche zur Verfügung. Ein Wasseranschluss mit einem schweren und sperrigen Schlauch ist weit von den übrigen Spielangeboten entfernt angebracht. In deutlichem Kontrast zu der vorherrschend städtischen Stimmung steht eine Modellierung des Geländes an der nordöstlichen Ecke zu einem untertunnelten und mit einem malerisch geschwungenen Metallgeländer geschützten kleinen Hügel, von dem eine Rutsche abgeht. Der ausgesprochen romantische Charakter dieser Hofecke wird durch die eingelassene Höhle, die den einzigen Rückzugsbereich darstellt, noch betont.

## Räumliche Gliederung

Die beiden Unterrichtsräume sind strassenseitig linear angeordnet und durch den dazwischen dliegenden Gruppenraum miteinander verbunden. Hofseitig liegen die dienenden Nebenräume (Garderobe, Toiletten, Teeküche, Geräteraum). Es bestehen getrennte Eingangsbereiche für die beiden Parallelkindergärten.



Volumenmodell Kindergarten A



Grundriss EG 1:400

### Rundgang durch den Kindergarten

Der Eingang zum Kindergarten A führt über einen Korridor, von dem aus die Nebenräume und der Gruppenraum erschlossen werden, in den Garderobenraum. Der mit einem roten Teppichquadrat ausgelegte Raum ist dem Klassenraum vorgeschaltet. Er ist allseitig mit Bänken, Garderobenhaken und Materialablagen ausgestattet und mit Kinderzeichnungen geschmückt, die an einer durchlaufenden Holzleiste befestigt werden können. Ebenfalls in der Garderobe befindet sich das Waschbecken mit einem Regal für Trinkbecher und Zahnbürsten. Unter den Bänken verstaute Spielutensilien laden zum Freispiel auf dem roten Teppich ein.

Der zweiseitig belichtete Hauptraum besteht aus einem offenen Grundriss. Eine rechteckige, massive Betonstütze zoniert ihn in vier verschiedene Bereiche, die mittels unterschiedlicher, auf den Linoleumboden aufgelegter Teppiche zusätzlich gekennzeichnet sind. Über Eck sind zwei Wände mit einer horizontalen Holzverschalung verkleidet, die den Eindruck einer von Holz dominierten Einrichtung im ansonsten modernen Betonambiente bekräftigt. Die Decke des Hauptraumes ist mit Akustikpanelen und Leuchtstoffröhren versehen.

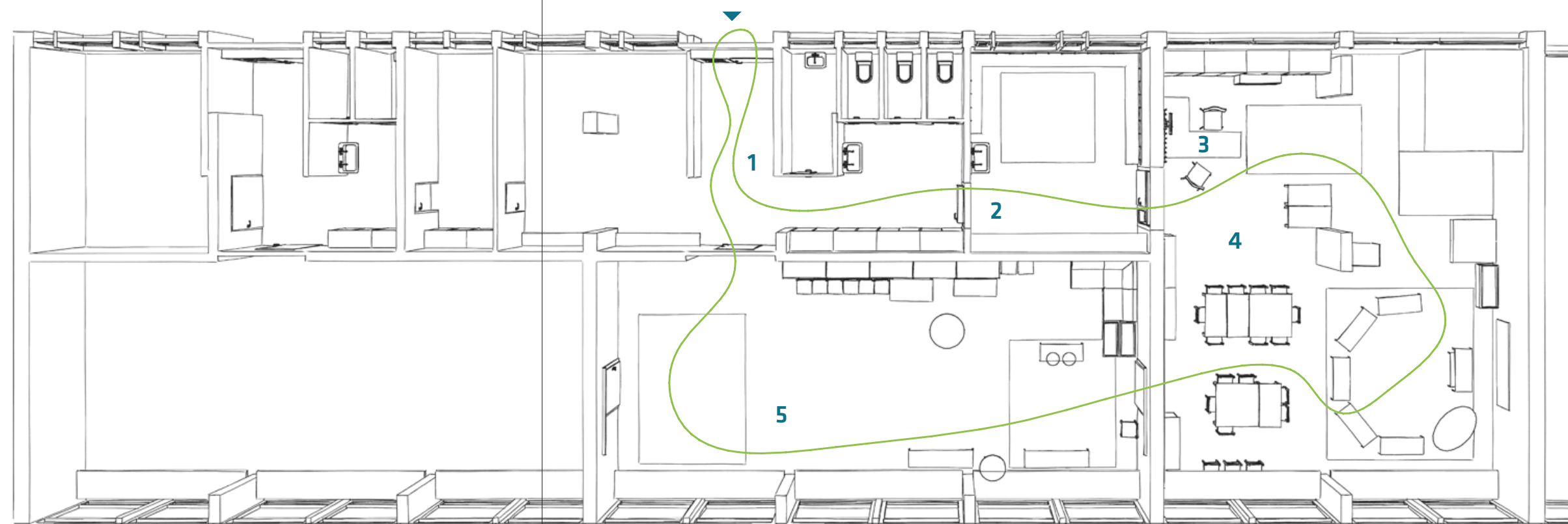
Auf der südlichen Strassenseite wird er durch eine raumhohe Verglasung über die ganze Länge belichtet. Die Fensterfront ist lediglich durch einen Arbeitssims unterbrochen. Die hofseitige nördliche Fassade erhält über ein unter der Decke liegendes Fensterband Tageslicht.

Der Raum gliedert sich in einen Lehrpersonenbereich, ein zweigeschossiges Spielhaus aus Massivholz, einen aus mobilen, stapelbaren Bänken mit Platz für jeweils drei Kinder gestalteten Sitzkreis und eine Zone mit Kindertischen, die zu Gruppen angeordnet sind. Die Gruppentische dienen ebenso wie die Arbeitssimse als Gestaltungs- und Konstruktionsflächen, die mit den in unmittelbarer Nähe aufbewahrten Materialien bespielt werden können. Insgesamt ist so viel Tisch- und Simsfläche vorhanden, dass begonnene Arbeiten bis zum Zeitpunkt des Weiterarbeitens liegen gelassen werden können. Diese Grosszügigkeit kontrastiert mit der sehr knappen Ausstellungsfläche für Kinderarbeiten.

Der ehemals als dritter Kindergarten genutzte Gruppenraum wird durch zweiseitig angebrachte Schiebetüren von den Klassenräumen her erschlossen, kleine Glasfenster erlauben den Lehrpersonen auch bei geschlossener Tür einen Sichtbezug. Einen weiteren Sichtbezug gewährt die mit einem seitlichen Glaselement versehene Flügeltür, die den Gruppenraum zusätzlich vom Eingangsbereich her erschliesst. Ausgestattet ist er vorwiegend mit Spielelementen, die zu einer Nutzung als Bewegungslandschaft einladen.

### Kindergarten A Raumeinteilung und Rundgang

- 1) Eingangsbereich
- 2) Garderobe
- 3) Arbeitsplatz für Lehrpersonen
- 4) Hauptraum
- 5) Gruppenraum











## Kindergarten B

### Kontextuelle Einbindung

Der Doppelkindergarten B ist in einem zweiflügligen Pavillonbau aus den frühen 1970er Jahren untergebracht. Der eingeschossige, unterkellerte Solitärbau mit Flachdach liegt an der Peripherie einer Agglomerationsgemeinde. Die umgebende Siedlungsstruktur ist äusserst heterogen und bildet mit einer Mischung aus Wohn- und Gewerbebauten das typische Bild einer Agglomerationsstruktur. Das Kindergartengebäude ist am Rand einer durchgrünten Wohnsiedlung aus strassenabgewandten dreigeschossigen Zeilenbauten der Nachkriegszeit positioniert. Gegenüber dem Eingang zum Kindergarten liegt eine Schrebergartenkolonie und schräg vis-à-vis der südlichen Stirnfassade ein kleines Gewerbeareal, das zuweilen für Lärmimmissionen sorgt. Das strassenseitig erschlossene Gebäude ist über eine Quartierstrasse zu erreichen, die in unmittelbarer Nähe in eine viel befahrene Kantonsstrasse mündet.

Der Aussenraum des Kindergartens wird ausserhalb der Unterrichtszeiten, insbesondere an den Wochenenden, öffentlich genutzt. Dies führt sowohl zu Klagen der Lehrpersonen, da das Gelände mit Abfällen verschmutzt und die Spielgeräte beschädigt werden, wie der Anwohnerinnen und Anwohner, die sich an den Lärmbelästigungen stossen.

### Aussenraum

Der Aussenraum umschliesst den Gebäudeteil von Kindergarten B auf der östlichen und der südlichen Seite. Symmetrisch dazu umfasst er auf der Nord- und ebenfalls entlang der strassenabgewandten Ostfassade den Parallelkindergarten. Obwohl der Aussenraum der beiden Kindergärten baulich zusammenhängend wäre, existiert eine imaginäre Grenze zwischen den beiden klar zugewiesenen Bereichen, die je von einer Kindergartenklasse genutzt werden.

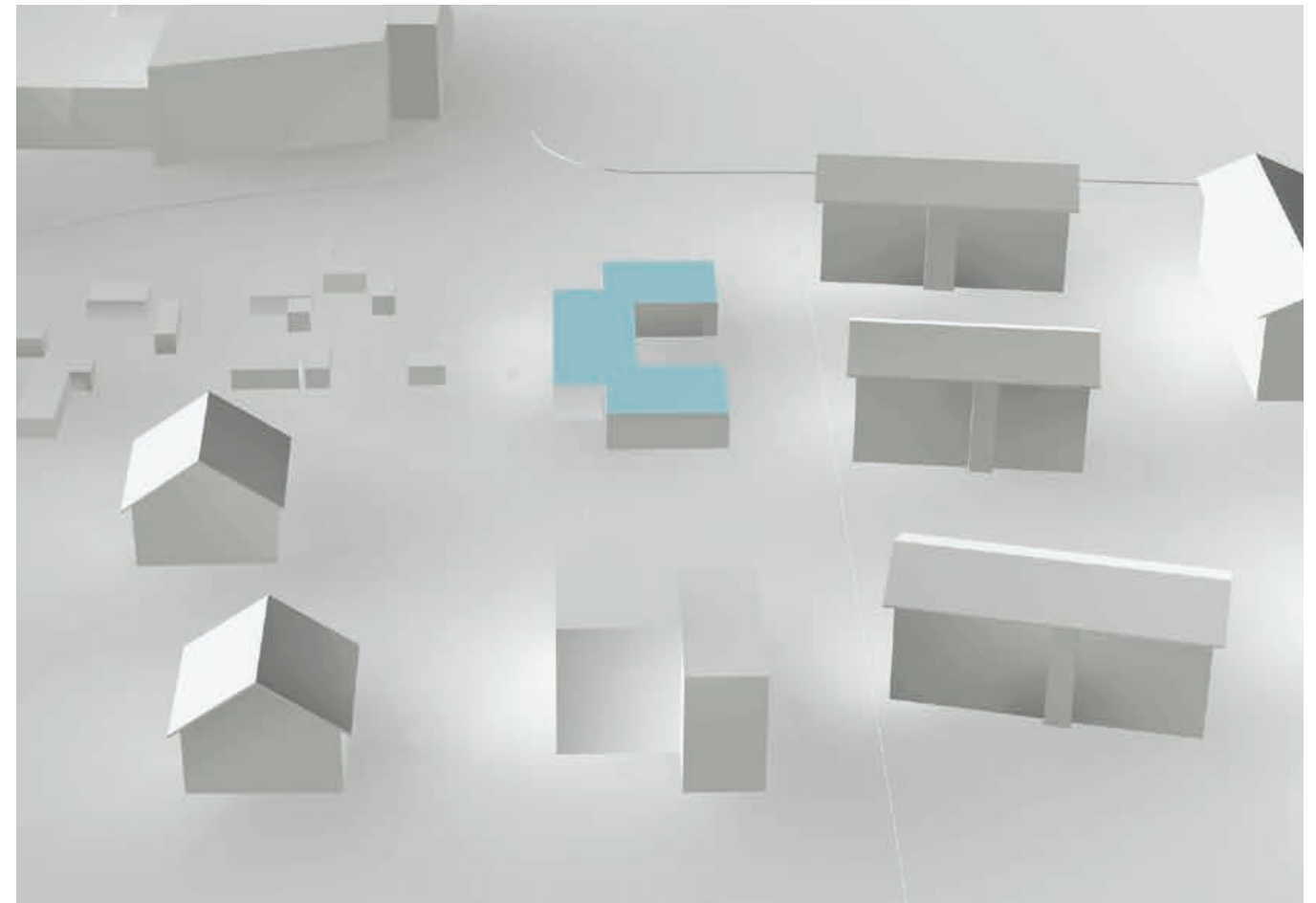
Für den Kindergarten B besteht über den Haupteingang hinaus auch vom Klassenraum aus ein Zugang zum Aussenraum. Er führt durch einen überdachten Hofbereich, der von den

Haupträumen der beiden Kindergärten flankiert und begrenzt wird. Trotzdem wird der Hofbereich vornehmlich vom untersuchten Kindergarten B genutzt, denn der direkte Ausgang zum Aussenraum des zweiten Kindergartens ist nicht zum Hof hin, sondern zur nördlichen Seite des Aussenraumes positioniert.

Im Hofbereich steht ein grosser Gruppentisch mit Bänken, in die angrenzende Rasenfläche ist ein ausgedientes hölzernes Segelschiff als romantisches Spielangebot eingelassen. Von da führen ein schmaler Rasenstreifen und ein mit Platten belegter Weg um die Ecke zu einem asphaltierten rechteckigen Platz vor der südlichen Fensterfront des Hauptraumes. Verschiedene klassische Aussenspielgeräte und ein leicht verwildertes Pflanzenhaus aus Zweigen eines Haselbusches säumen den Platz und die angrenzende kleine Wiesenfläche. Vor der Fensterfront sind zwei Sitzbänke angebracht, ihr gegenüber ist ein grosszügiger Sandkasten platziert. Er ist mit einer Plane abgedeckt, so dass er nur in eigens von den Lehrpersonen vorgesehenen Zeiträumen zugänglich ist. Vor der Sonne schützt ein textiles Schattendach, das vom Gebrauch beschädigt ist. Trotz diesem leicht ramponierten Zustand des Daches macht der Aussenraum einen sehr aufgeräumten Eindruck.

### Räumliche Gliederung

Es besteht ein gemeinsamer Windfang für beide Kindergärten, von dem aus zwei getrennte Garderoben betreten werden, die allerdings zusätzlich durch eine Tür miteinander verbunden sind. Durch die strassenseitige Garderobe werden die dienenden Nebenräume (Toiletten, Geräteraum) sowie ein kleines Lehrpersonenzimmer erschlossen. Die Haupträume sind um den Hof angeordnet und orientieren sich zum Garten hin. Lediglich von der Strasse her zugänglich ist ein im Keller gelegener Gruppenraum für beide Kindergärten.



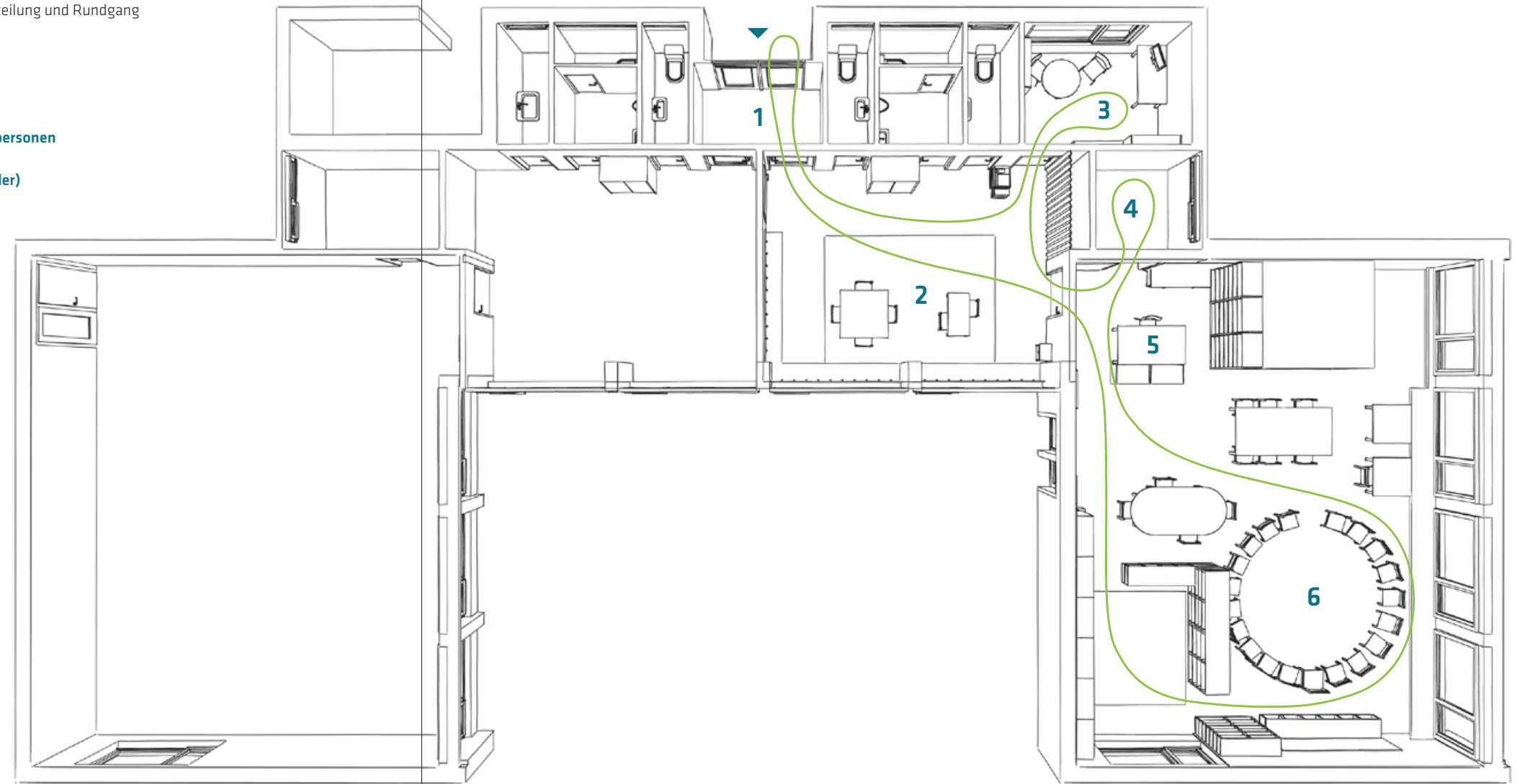
Volumenmodell Kindergarten B



Grundriss EG 1:400

**Kindergarten B** Raumeinteilung und Rundgang

- 1) Eingangsbereich
- 2) Garderobe
- 3) Lehrpersonenzimmer
- 4) Lagerraum
- 5) Arbeitsplatz für Lehrpersonen
- 6) Hauptraum
- ) Gruppenraum (im Keller)

**Rundgang durch den Kindergarten**

Der leicht von der Strasse zurückversetzte Eingang ist nicht grösser als der Zugang zu einem Einfamilienhaus und ohne auskragende Überdachung. Die an den Windfang angrenzende helle Garderobe bietet durch eine dem Eingang gegenüberliegende Glasfront Ausblick auf den hofförmigen, teilweise überdachten Bereich des Aussenraumes. Eine Wand in der Garderobe ist in kräftigem Rot gestrichen, die gelben Stoffsäcke, in denen die Kinder ihre Pantoffeln und Malschürzen verstauen, setzen zusätzliche Farbakzente. Die mit einem Orientteppich ausgelegte Garderobe ist über ihre primäre Nutzung hinaus durch verschiedene Elemente als multifunktionaler Raum gestaltet. Sie enthält Büro- und Bastelmaterial, einen Schrank, ein Kopiergerät sowie einen Gruppentisch. Die Möblierung mit Stücken aus dem Wohnbereich vermittelt ihr einen wohnlichen Charakter, beengt aber zugleich den nutzbaren Raum.

Das angrenzende Lehrpersonenzimmer ist in einem sehr kleinen, aber hellen Raum untergebracht, in dem neben der üblichen Büroeinrichtung auch eine Kaffeemaschine ihren Platz findet. Für eine Nutzung durch mehrere Personen ist der Raum aber zu knapp bemessen. Entsprechend ist unmittelbar beim

Eingang in den Hauptraum ein weiterer Arbeitsplatz für Lehrpersonen in den Unterrichtsraum integriert.

Der dreiseitig belichtete Hauptraum richtet sich gegen Süden mit einer Fensterfront auf den mit Büschen bewachsenen Aussenraum. Ihr vorgelagert ist ein Ablagesims, unter dem Kisten mit Spielmaterialien verstaut sind. Auf der gegenüberliegenden Seite orientiert sich der Raum mit einer gläsernen Türe zum Hofraum. Ein drittes Fenster blickt auf den schmalen Verbindungsraum zwischen Hof und Aussenplatz. Über Eck sind jeweils zwei Wände holzverkleidet bzw. die verputzten Wände mintgrün gestrichen, der Boden ist mit Linoleum belegt. Ein raumhohes, hell gestrichenes Einbauregal mit einer Reihe unterschiedlich grosser Schub- und Schrankfächer bietet differenzierten Platz für unterschiedlichste Materialien und Gegenstände. Zoniert wird der Raum durch ein raumgreifendes zweigeschossiges Spielhaus aus massivem Holz und durch verschiedene Elemente wie Regale, Gruppentische, eine mit einem Sofa und einem Autoteppich ausgestattete Spielecke und den Sitzkreis aus einzelnen Kindergartenstühlen. Obschon das Mobiliar grundsätzlich verschiebbar wäre, entsteht der Eindruck, dass alles im Raum seine feste Position habe.

Für die Ausstellung von Kinderarbeiten steht im Hauptraum keine freie Wand zur Verfügung. Die Lehrpersonen haben aus der Not eine Tugend gemacht und Drähte und Bänder angebracht, an denen Zeichnungen und Gestaltungsarbeiten frei im Raum schwebend aufgehängt werden können.

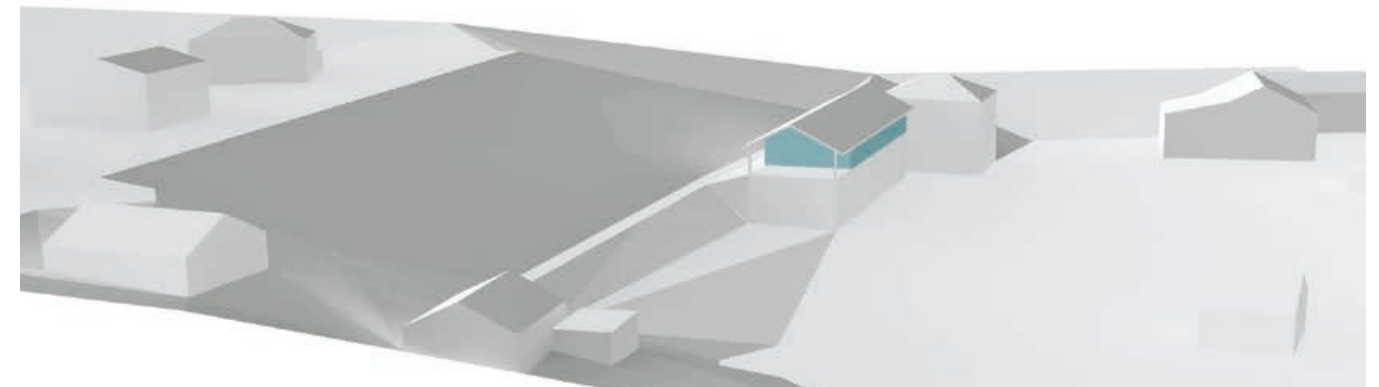
Insgesamt wirkt der mit viel hellem Holz ausgestattete Raum sehr ordentlich, die dichte Möblierung lässt aber kaum Raum für Frei- und Zirkulationsflächen zwischen dem Mobiliar.

Der rosa gestrichene Gruppenraum im Keller wird für bewegungsintensive geführte Aktivitäten und den Förderunterricht genutzt. Punktuell bietet er auch Raum für spezielle Anlässe wie eine Kinderdisco oder das Übernachten im Kindergarten. Darüber hinaus ist er mit ausreichend Sitzgelegenheiten und Tischen für Erwachsene ausgestattet, so dass er auch für Sitzungen mit dem schulpsychologischen Dienst oder für ein Integrationsprojekt mit Elterneinbezug genutzt werden kann.









Volumenmodell Kindergarten C

## Kindergarten C

### Kontextuelle Einbindung

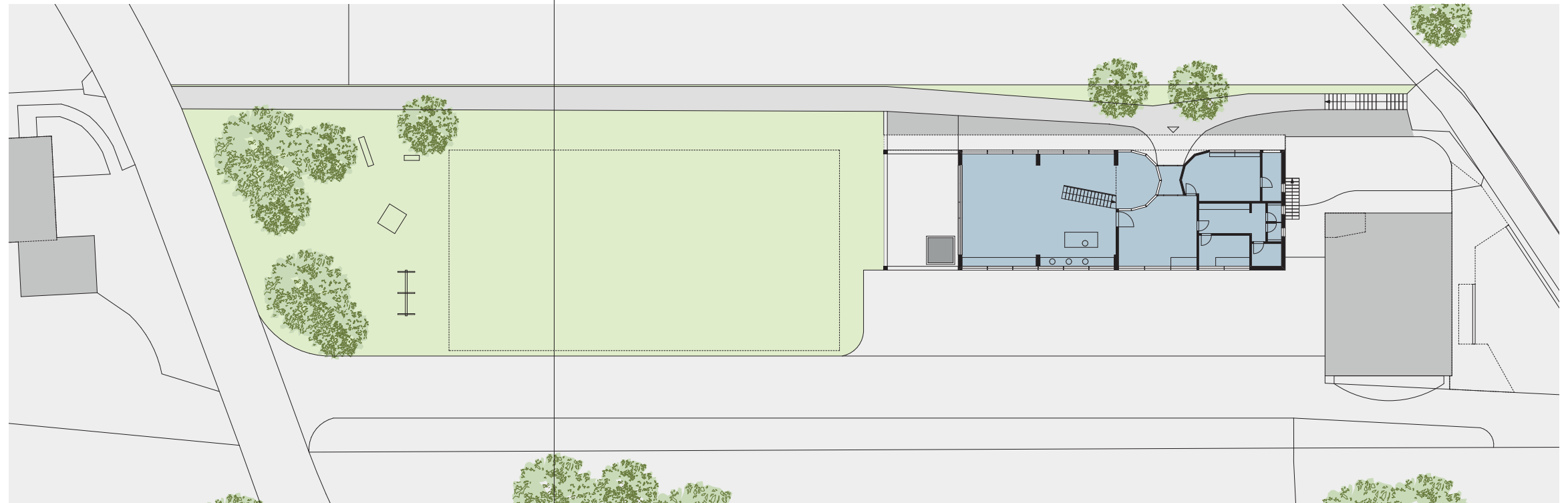
Kindergarten C ist in ländlicher Umgebung in eine Hanglage eingebettet. Der langgezogene zweigeschossige Neubau aus den 1990er Jahren beheimatet direkt unter dem Kindergartenlokal das örtliche Feuerwehrmagazin. Zusammen mit der Gemeindeverwaltung und einem vorgelagerten Platz bildet das weiss verputzte Gebäude mit ziegelbedecktem Satteldach ein kleines Nebenzentrum am Dorfrand. Das Gebäudeensemble ist umgeben von Wiesen und Schafweiden, freistehenden Ein- und Zweifamilienhäusern und einem Gartenareal. Unmittelbar angrenzend an das Kindergartengebäude liegt in dessen Verlängerung der Fussballplatz des Dorfes.

Die Erschliessung erfolgt rückseitig über einen Fussgängerweg und eine steile Treppe. Aufgrund der Hanglage des Gebäudes entsteht entlang der Eingangsfassade der Eindruck einer ebenerdigen Erschliessung. Die Eingangszone wird durch die zurückweichende Fassade markiert. Sie ist wie die gesamte rückwärtige Gebäudeseite durch den ausragenden Dachvorsprung witterungsgeschützt.

### Aussenraum

Der Aussenraum ist in einen oberen und einen etwa 50 Meter entfernten unteren Bereich gegliedert. Der obere Bereich ist noch einmal zweigeteilt. Die rückseitige Gebäudefassade wird flankiert von einem schmalen Streifen mit einem plattenbelegten Verbindungsweg und einer den Terrainsprung zum angrenzenden öffentlichen Fussweg überwindenden Rabatte aus faustgrossen Steinen. Die angrenzende Obstwiese darf bei geeigneten Witterungsbedingungen von den Kindern genutzt werden.

Der Weg mündet in eine grosszügige witterungsgeschützte und gegen die südöstliche Platzfassade verglaste Terrasse an der Giebelseite des Hauptraumes. Von deren Frontseite aus ist der tiefer liegende Spielplatz überschaubar, wenn auch nicht direkt erreichbar.



Grundriss EG 1:400

Die Veranda ist mit einem grossen Sandkasten und vier zu einem Quadrat angeordneten Bänken ausgestattet, die den Unterricht im Freien erlauben. Ein Wasseranschluss mit kurzem Schlauchstück ist wegen des fehlenden Ablaufes nur begrenzt durch die Kinder nutzbar. Der Boden ist mit polierten Steinplatten ausgelegt. Bei Nässe wird er ebenso wie der plattenbelegte Erschliessungsweg rutschig, was die Nutzung aus Sicherheitsgründen einschränkt. Die Terrasse ist auch direkt vom Hauptraum aus erschlossen. Wegen der fehlenden Schmutzschleuse wird dieser Zugang aber lediglich von den Lehrpersonen genutzt.

Der öffentliche Gehweg führt leicht abschüssig entlang des Fussballplatzes zum Spielplatz. Die über eine Treppe zu erreichende Wiese öffnet sich ebenerdig zur Strasse und ist für alle Dorfkinder zugänglich. Das Spielplatzmobiliar umfasst neben

den üblichen Geräten ein Häuschen und ein in einen modellierten Grashügel eingelassenes Betonrohr sowie einen aus Steinblöcken geformten Halbkreis für die Versammlung der Kindergruppe. Insgesamt stehen den Kindern im Kindergarten C ausserordentlich grosszügige Aussenräume zur Verfügung. Wegen der Aufsichtspflicht der Lehrperson kann indes nur jeweils ein Bereich des weit verzweigten Aussenraumes von der Kindergruppe genutzt werden.

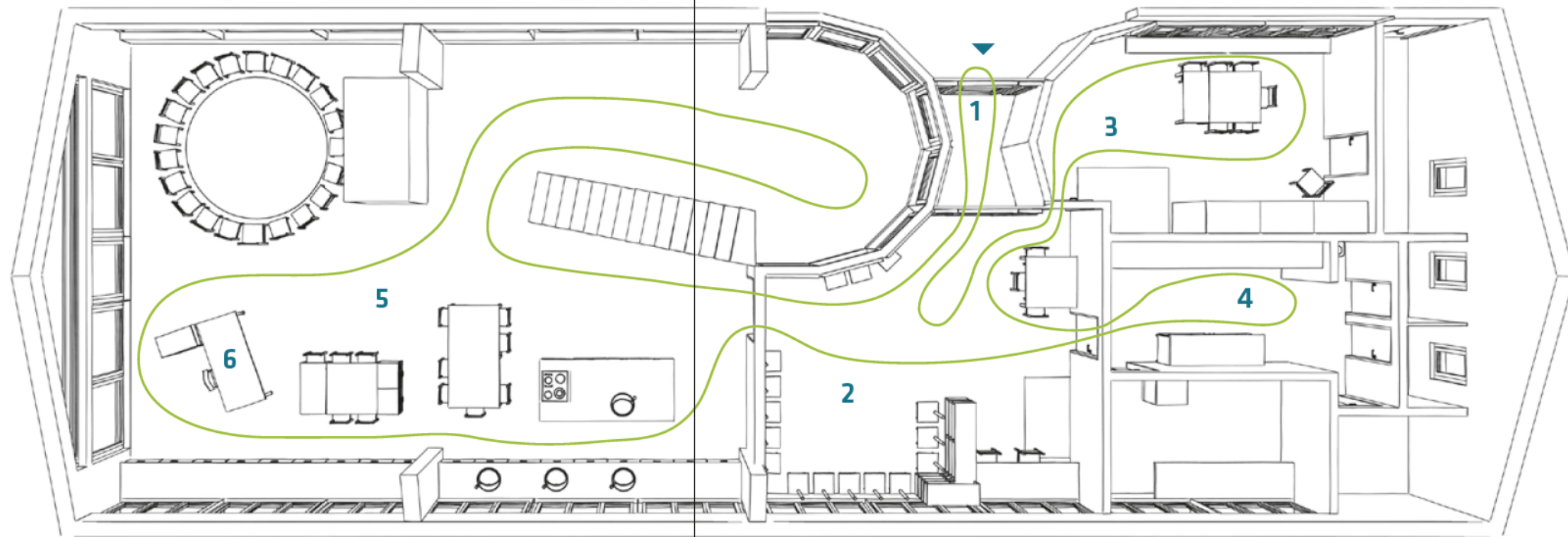
### Räumliche Gliederung

Auch im Gebäude sind die Platzverhältnisse des Kindergartens C auffallend grosszügig. Der bis unter den Dachgiebel reichende längliche Hauptraum ist dreiseitig belichtet. Eine Treppe führt auf eine zweiseitig dachschräge Galerie, die sich über die ganze

Nordseite des Gebäudes erstreckt. Spärlich belichtet wird sie durch eine giebelseitige Fensterfront sowie durch den offenen Zugang zum Hauptraum. Im nördlichen Gebäudeteil sind unter der Galerie ebenerdig zum Hauptraum der Eingangsbereich, die Garderobe, ein Gruppenraum sowie die dienenden Nebenräume (Geräte-, Material- und Putzräume und Toiletten) angesiedelt.

**Kindergarten C Raumeinteilung und Rundgang**

- 1) Eingangsbereich
- 2) Garderobe
- 3) Gruppenraum
- 4) Materialraum
- 5) Hauptraum
- 6) Arbeitsplatz für Lehrpersonen

**Rundgang durch den Kindergarten**

Die voll verglaste Eingangszone ist durch eine konvexe Modellierung der Fassade deutlich markiert. Vom Windfang wie auch von der Garderobe aus bietet eine gerundete verglaste Wand Einblick in einen vom Hauptraum aus erschlossenen Nischenbereich. Aufgrund der Hanglage des Gebäudes eröffnet sich beim Betreten der Garderobe durch die gegenüberliegende Glasfront der Ausblick auf die umliegende Hügellandschaft und die nahe gelegene Burg. Der helle Raum wird durch die Möblierung in einen Spiel- und einen Garderobenbereich zониert.

Die Garderobenplätze scheinen eigens für den Kindergartengebrauch angefertigt worden zu sein: Der jedem Kind einzeln zugeordnete Garderobenstuhl besteht aus einer Sitzfläche mit integriertem Garderobenhaken und eingebauter Schuhablage. Im Unterschied zu der sonst üblichen Möblierung mit Garderobenbänken bietet dieses Setting den Vorteil, dass die Anzahl der solitären Garderobenplätze der jeweiligen Kinderzahl angepasst werden kann. Ausserdem besteht die Möglichkeit, im Konfliktfall zwischen den einzelnen Stühlen Platz zu schaffen. Da nicht alle benötigten Stühle im Rechteck Platz finden, sind einige an der konvexen Glaswand des Nischenbereichs platziert.

Die Garderobe erschliesst neben dem Hauptraum und den Nebenräumen auch den Gruppenraum, der geräuschintensives Spiel, den Förderunterricht und verschiedenes Material beherbergt. Eine weitere Türe führt in einen langgezogenen Materialraum, von dem aus sowohl die Toiletten als auch der Putzraum erschlossen werden.

Der Hauptraum besteht aus einem stützenfreien Grundriss. Beim Betreten sticht einerseits die grosszügig dimensionierte Küche mit Kochinsel und insgesamt vier Waschbecken auf Kinderhöhe an der östlichen Fensterfront ins Auge, andererseits der Durchblick zur südseitig gelegenen Terrasse. Grosse kugelförmige Lampen hängen etwa drei Meter über dem Boden vom offenen Dachstock herab. Der ganze Raum wird baulich durch die halbrunde verglaste Spielnische und den Aufgang zur Galerie strukturiert. Hinter der Küche in Richtung Terrasse reihen sich Gruppentischinseln, Regale und das Lehrpersonenpult sowie zwei Zimmerpflanzen hintereinander auf. Die ganze Front ist mit einem durchgehenden Arbeitssims ausgestattet. Auf der gegenüberliegenden westlichen Seite positionieren sich zwischen dem sehr hellen, aber kaum möblierten Nischenbereich und dem Aufgang zur Galerie verschiedene Spielbereiche

(Puppenhaus, Brio-Bahn, Bauernhof). Daran schliessen sich ein zweigeschossiges Rollenspielhaus aus Holzelementen und ganz zuhinterst im Raum der Sitzkreis an, dem ein runder Teppich im Zentrum die Form vorgibt. Durch die Anordnung des Mobiliars und der Spielbereiche entsteht ein freier Weg mitten durch den Raum vom Eingang zur hinten liegenden Terrasse. Dadurch wird der durch die langgezogene Form evozierte Durchgangsscharakter noch verstärkt.

Für die Präsentation von Gestaltungsarbeiten sind etwa zwei Meter über Boden Drähte quer durch den Raum gespannt. Ansonsten besteht lediglich über den Fenstern ein schmaler getäfelter Bereich, in dem Zeichnungen angebracht werden können. Auf der nur unzureichend natürlich belichteten Galerie sind weitere Gruppentische und Spielangebote sowie eine Büchercke untergebracht. Ebenso wie die Räume im Erdgeschoss scheint auch die Galerie multifunktional genutzt zu werden. Der sich anbietenden Nutzung als räumlicher Nischenbereich in Ergänzung zum Hauptraum steht der erhebliche Trittschall entgegen, der einen zeitgleichen Unterricht im Erdgeschoss empfindlich stören würde. Generell ist in diesem Kindergartenlokal mit der Schallentwicklung eine besondere Schwierig-

keit verbunden. In der Garderobe wie auch im Hauptraum ist ein erheblicher Nachhall feststellbar. Aufgrund des schallschluckenden Effekts menschlicher Körper verstärkt sich dieser sogar noch, wenn nur die halbe Kindergruppe anwesend ist. So erhöht sich wider Erwarten in Kindergarten C die Lärmbelastung, wenn weniger Kinder anwesend sind.

Insgesamt fällt auf, dass in den verschiedenen Räumen bzw. Raumbereichen sehr viele und z.T. identische Spielangebote vorhanden und die verschiedenen Raumbereiche funktional wenig differenziert sind. Es macht den Eindruck, dass auch aktuell nicht genutzte Spielangebote stehen bleiben, da ja genügend Platz vorhanden ist. Offensichtlich stellt das Bespielen derart grosszügiger Platzverhältnisse keine geringere Herausforderung dar als die geschickte Möblierung knapper Flächen.









## Kindergarten D

### Kontextuelle Einbindung

Der Kindergarten D ist in einem stattlichen zweigeschossigen Haus mit grossem Garten aus der Zwischenkriegszeit untergebracht. Er liegt im Herzen einer direkt an die Stadt angrenzenden Agglomerationsgemeinde in einem städtisch wirkenden Quartier mit vorwiegend drei- bis viergeschossigen Wohnhäusern. Vor dem Gebäude erstreckt sich ein leicht zur Quartierstrasse erhöhter Vorgarten. Der Eingang des längsseitig zur Strasse angeordneten Baus wird über ein paar Treppenstufen und einen Plattenweg erschlossen. Über dem mittig aus der symmetrisch gestalteten Strassenfassade hervorspringenden repräsentativen Eingang prangt die Aufschrift «Für die Jugend». L-förmig gliedert sich ein Annexbau an das Hauptgebäude. An diesen fügt sich in der Verlängerung ein Gebäude späteren Baujahres, das eine Tagesstruktur beherbergt.

Im Kindergarten D sind im Rahmen eines pädagogischen Konzepts zwei Kindergartenklassen zusammengelegt worden. Dadurch ist ein gemeinsamer Pool von Räumen entstanden, die sich über das Erd-, Ober- und Untergeschoss verteilen.

### Aussenraum

Eingebettet in die L-förmige Struktur liegt auf der strassenabgewandten südlichen Seite des Hauptgebäudes flankiert vom Annexbau ein grosser Aussenraum mit altem Baumbestand. Er erstreckt sich über zwei Niveaus.

Ein geteilter Platz dehnt sich ebenerdig entlang der rückwärtigen Hausseite aus. Erschlossen wird er durch einen gedeckten, dreiseitig ummauerten und mit Plattenboden ausgelegten Aussenbereich, der einen Teil des Annexbaus bildet, sowie vom erdgeschossigen Hauptraum aus. Vom Hauptgebäude gelangt man über einen beidseitig von Garderobenhaken mit Regenkleidung flankierten Korridor zum gedeckten Aussenbereich. Mit Tischen und Bänken ausgestattet, bietet er die Möglichkeit, die Kinder auch bei schlechter Witterung zu versammeln. Neben verschiedenem Mobiliar steht hier eine Vielzahl

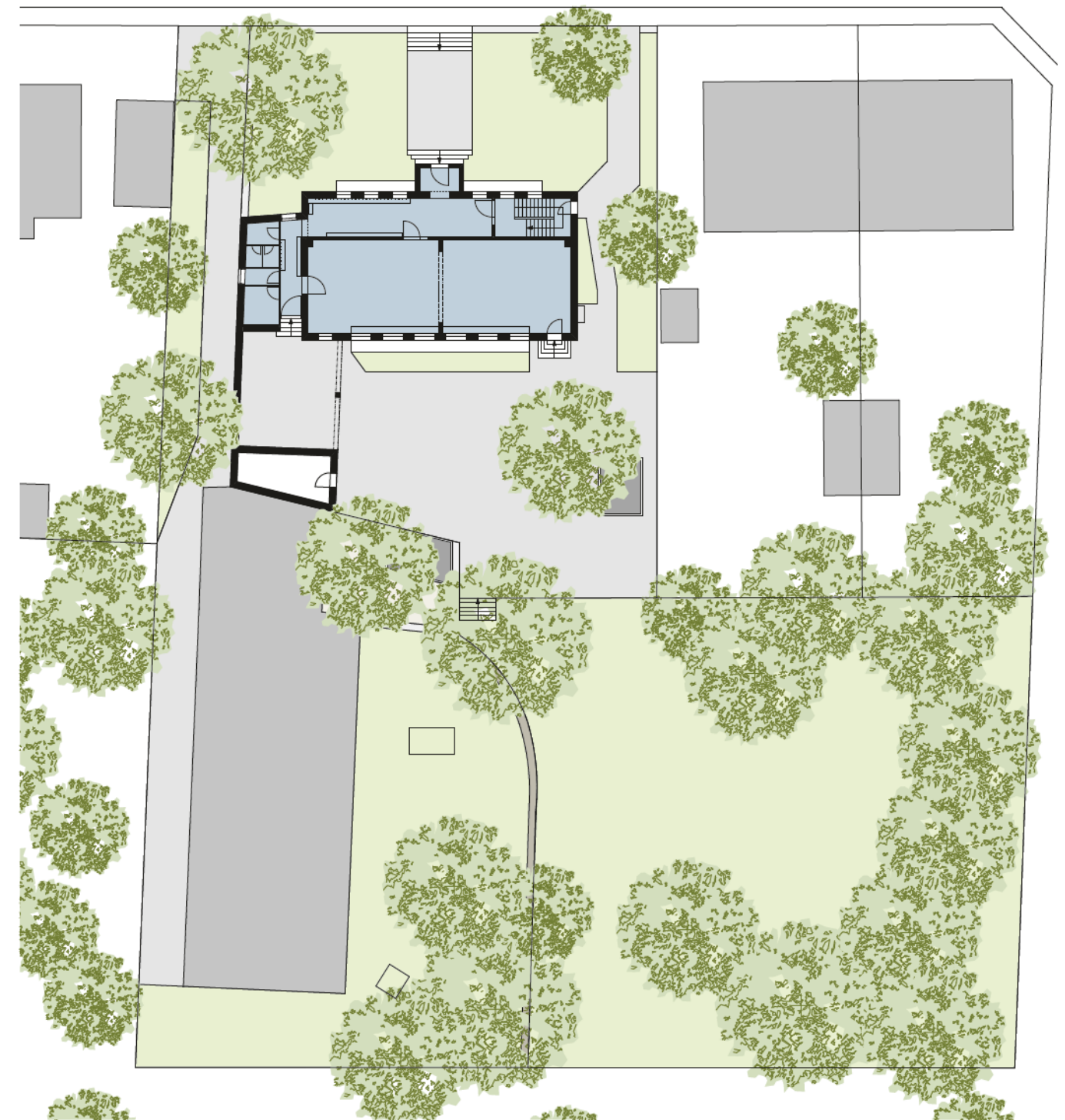
an Gartengeräten, Bauspielmateriale und Bewegungsspielzeug zum Gebrauch bereit. Auf dem davor liegenden geteerten Platz findet das Spielangebot eine reichhaltige Fortsetzung. Neben zwei Sandkästen mit Zugang zu einem Wasseranschluss fallen der Sitz einer ausgedienten Sesselbahn, eine Feuerschale, eine Reihe alter Blechzuber, massive Auflageböcke aus Holz, zwei 25-Liter-Mostflaschen, herumliegende Autoreifen und Kabelrollen und noch vieles mehr ins Auge. In einem langgezogenen Beet vor den Fenstern des Hauses wächst Lavendel und in vier Palettenrahmen werden Erdbeeren gezogen. Herumliegende Baumstrünke laden zum Klettern und Sitzen ein. An der Hauswand lehnen zusammengeklappte Festbänke und -tische.

Ein grasbewachsener Hang führt auf den ein paar Treppenstufen tiefer gelegenen rechteckigen Wiesenbereich, der zum Zeitpunkt der Beobachtungen mit dem herbstlichen Laub der hochgewachsenen Bäume übersät war. Im Zentrum des Wiesenbereichs erhebt sich ein kleiner Hügel, durch den sich ein gebogener Tunnel bohrt. In den Randbereichen wächst Unterholz, das zum Versteckspiel einlädt. Ein Häuschen aus Weidenzweigen, eine alte Badewanne, Holzkisten, eine Slackline und an den Bäumen befestigte Seile regen zum Spiel im Garten an. Der direkt angrenzende Aussenbereich der Tagesstruktur ist durch eine hüfthohe Hecke und einen Lattenzaun abgetrennt.

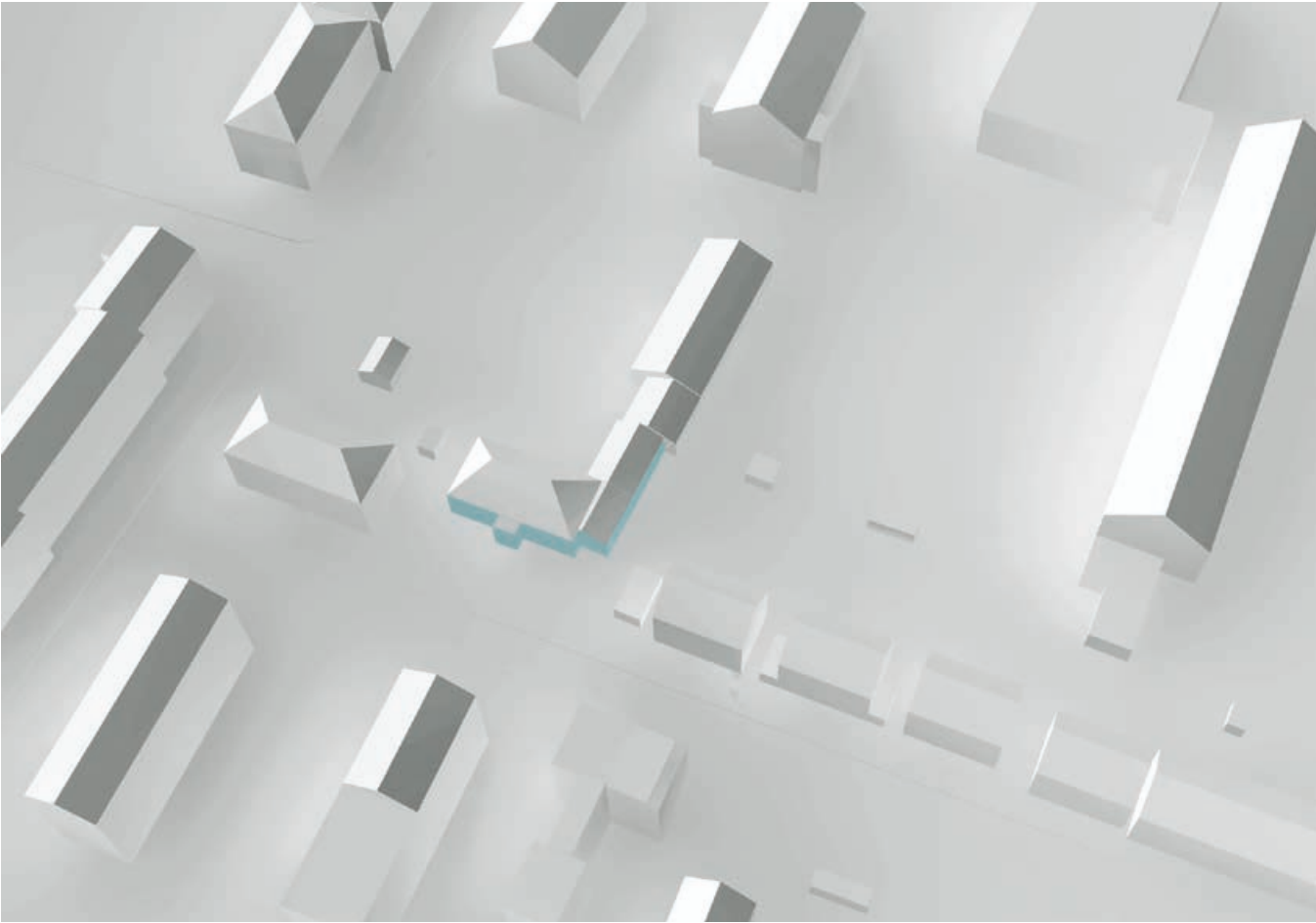
Insgesamt ist der Aussenraum ausgesprochen grosszügig dimensioniert und mit vielfältigen Möglichkeiten ausgestattet. Auffallend sind die vielen Spuren einer intensiven Nutzung dieses zugleich wilden und anregenden Erlebnisraumes.

### Räumliche Struktur

Der Kindergarten D enthält Unterrichtsräume auf drei Ebenen, die sich jeweils strassenabgewandt zur Gartenseite orientieren. Strassenseitig schliesst sich an den Windfang ein breiter Flur an, der sich über die ganze Gebäudelänge erstreckt und den Hauptraum im Erdgeschoss erschliesst. An der westlichen Stirnseite führt der Flur in den Korridor zum Aussenbereich, von dem aus auch die Toiletten und ein Ma-



Grundriss EG 1:400

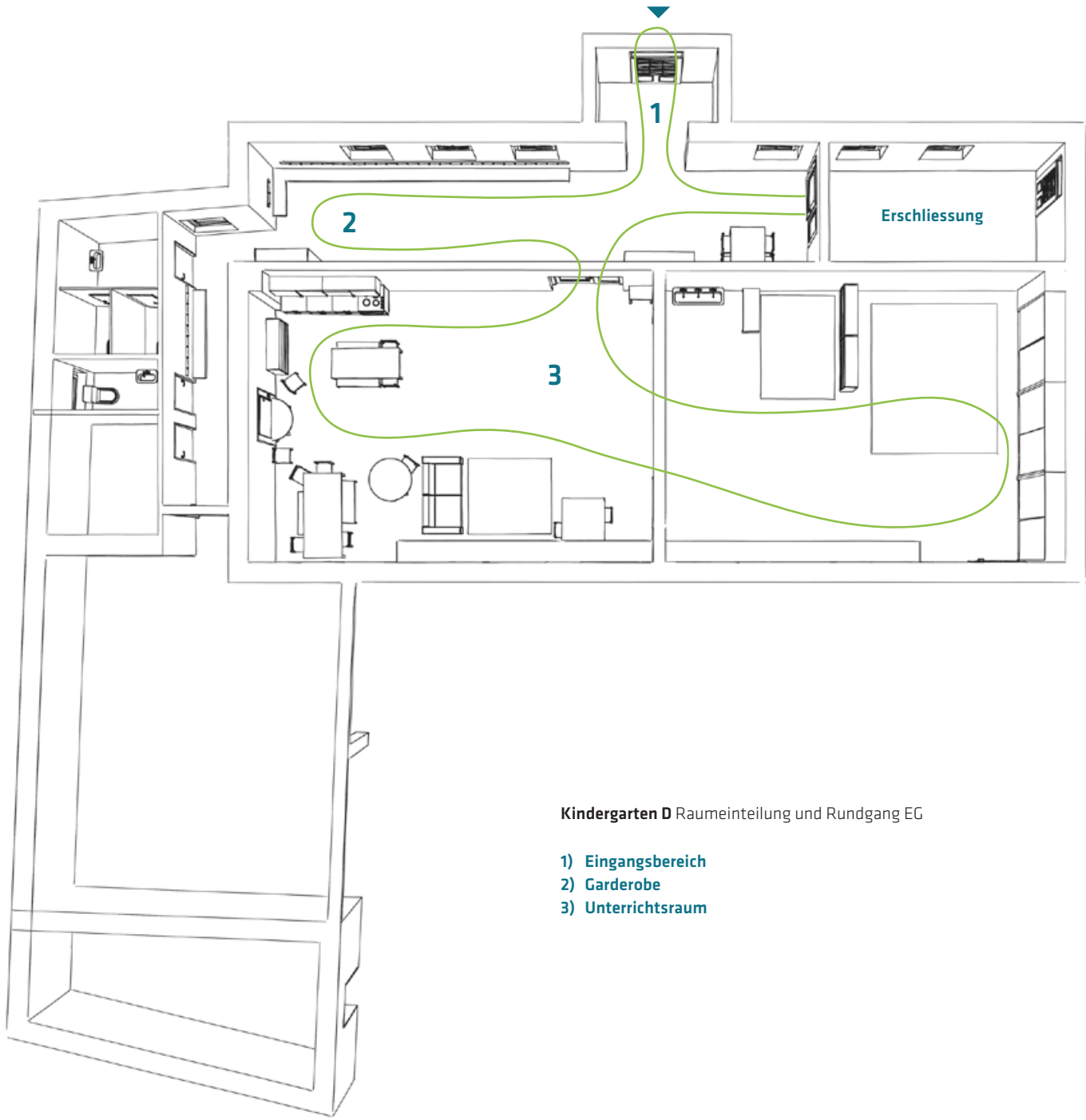


Volumenmodell Kindergarten C

terialraum sowie ein zweiter Zugang zum Hauptraum im Erdgeschoss zu erreichen sind. Auf der östlichen Stirnseite des Flurs liegt das Treppenhaus, das sowohl ein Ober- wie auch ein nutzbares Untergeschoss erschliesst. Der Klassenraum im ersten Obergeschoss hat dieselbe längliche Form und die identische Lage wie jener im Erdgeschoss. Zwischen dem Treppenhaus und dem Haupt-raum ist hier aber anstelle des Flurs eine kleine Nische eingelagert. Vom Hauptraum aus erschliessen sich über eine weitere Nische die an der westlichen Stirnseite positionierten Toiletten. Im Untergeschoss, das ebenfalls mit einer Toilette ausgestattet ist, liegen zur südlichen Hofseite ein Gruppenraum und ein Arbeitsraum der Lehrpersonen. Die beiden Räume werden von zwei Lagerräumen flankiert.

**Rundgang durch den Kindergarten**

Der grösste Teil des breiten Flurs im Erdgeschoss ist beidseitig mit Garderobenmobiliar ausgestattet. An ihrer Stirnseite wird die Garderobe ergänzt durch ein in einer Fensternische angebrachtes Regal für Gummistiefel, Ersatzkleider und Frottiertücher. Die gegenüberliegende Seite des Flurs in Richtung Treppenhaus ist mit einem Möbel mit Schubfächern für die Kinder und einem Pausentisch für die Lehrpersonen ausgestattet. Die beiden Unterrichtsräume und der Gruppenraum sind jeweils nach der Farbe ihrer Bodenbeläge in einen blauen Raum (Erdgeschoss), einen orangefarbenen Raum (erstes Obergeschoss) und einen gelben Raum (Gruppenraum im Untergeschoss) unterschieden. Der blaue wie auch der orangefarbene Raum waren ursprünglich zweigeteilt, wovon im Erdgeschoss ein Unter-



Kindergarten D Raumeinteilung und Rundgang EG

- 1) Eingangsbereich
- 2) Garderobe
- 3) Unterrichtsraum

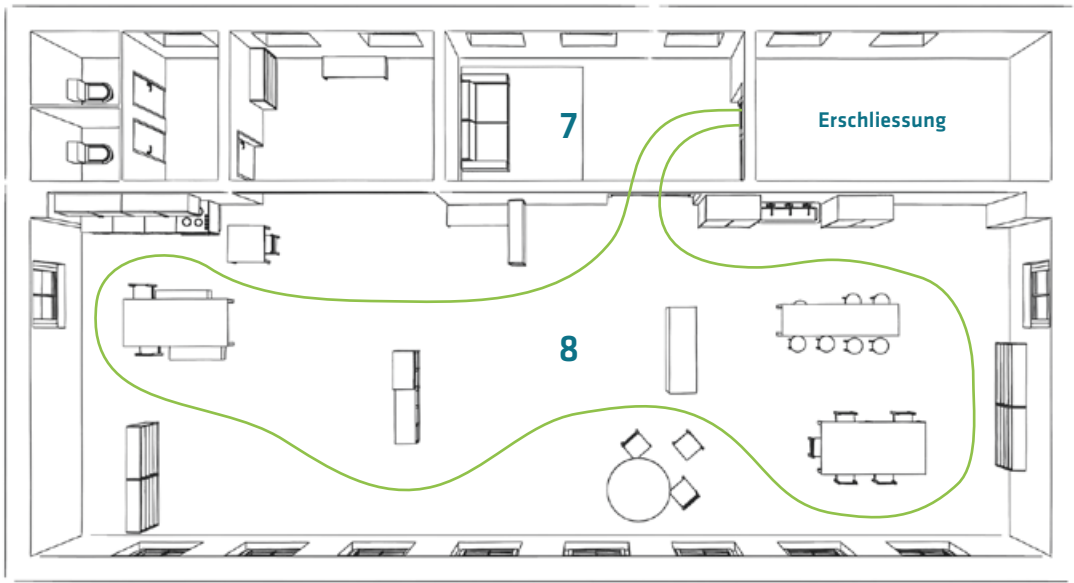
zug und seitliche Wandvorsprünge noch Zeugnis ablegen. Belichtet werden die Räume jeweils durch eine Reihe grosser, öffentlicher Holzfenster entlang der südlichen Hofseite, denen im Erdgeschoss ein Arbeitssims vorgelagert ist. Sämtliche Türen sind verglast, so dass auch vom Flur etwas Licht eindringt und Sichtbezüge entstehen. Strukturiert werden die Räume durch unterschiedliche Funktionszonen. Zu den wichtigsten Elementen im Erdgeschoss gehört der in der nordwestlichen Ecke positionierte Küchenbereich, der mit Arbeitstischen, Bänken und Geschirrrregalen auf Kinderhöhe ausgestattet ist. Für Gemütlichkeit sorgt ein von der Decke hängender Kronleuchter mit echten Kerzen. Ergänzt wird dieser Raumbereich durch Gruppentische und ein Sofa mit vielen Kissen, das so positioniert ist, dass es nach Belieben in einen variabel aus Sitzkissen

und einem Teppich gebildeten Sitzkreis integriert werden kann. Ein auf minimalste Fläche reduzierter Arbeitsplatz für eine Lehrperson ist ebenfalls in diesen Raumbereich integriert. Im gegenüberliegenden östlichen Raumbereich fällt der grosszügig angelegte Funktionsbereich Rollenspiel ins Auge. Erst beim zweiten Hinsehen offenbart sich, dass er kombiniert ist mit dem Funktionsbereich Bauen. Ein Baldachin teilt die Höhe des Raumes. Hier finden sich über die üblichen Spielsachen in «Familienecken» hinaus ein richtiges Kinderbett, grosse Körbe mit Bauklötzen, ein Telefon, stapelbare Hocker, ein kippbarer Spiegel, ein Schaukelpferd und eine Kiste auf Rollen, in der drei Kinder Platz haben. Auf der Fensterbank ausgelegte Matratzen und Kissen laden die Kinder dazu ein, sich zurückzuziehen und das Geschehen zu überblicken.



Kindergarten D Raumeinteilung und Rundgang OG

- 7) Bücher- und Sofaecke
- 8) Unterrichtsraum



Das Treppenhaus ins Obergeschoss wird als Funktionsbereich Malen genutzt. Auf dem Zwischenboden wurde eine Malwand angebracht, Farben und Pinsel stehen zur Verfügung und an den Wänden hängen Kinderzeichnungen.

Die über Glastüren vom Treppenhaus und vom Hauptraum im ersten Obergeschoss abgetrennte gemütliche Bücherecke ist mit einem himmelblauen Baldachin, Matratzen, Stühlen und einem gemütlichen Sofa eingerichtet. Darüber hinaus steht hier ein antikes Schulpult mit Tintenfass und vielfältigem Material, das zum Schreiben anregt.

Der angrenzende Unterrichtsraum ist wie der erdgeschossige Hauptraum in verschiedene Raum- und Funktionsbereiche gegliedert. Der mittlere Raumbereich ist als Bauzone ausgestattet. Ein riesiger aufgestellter Wellkarton dient der mobilen

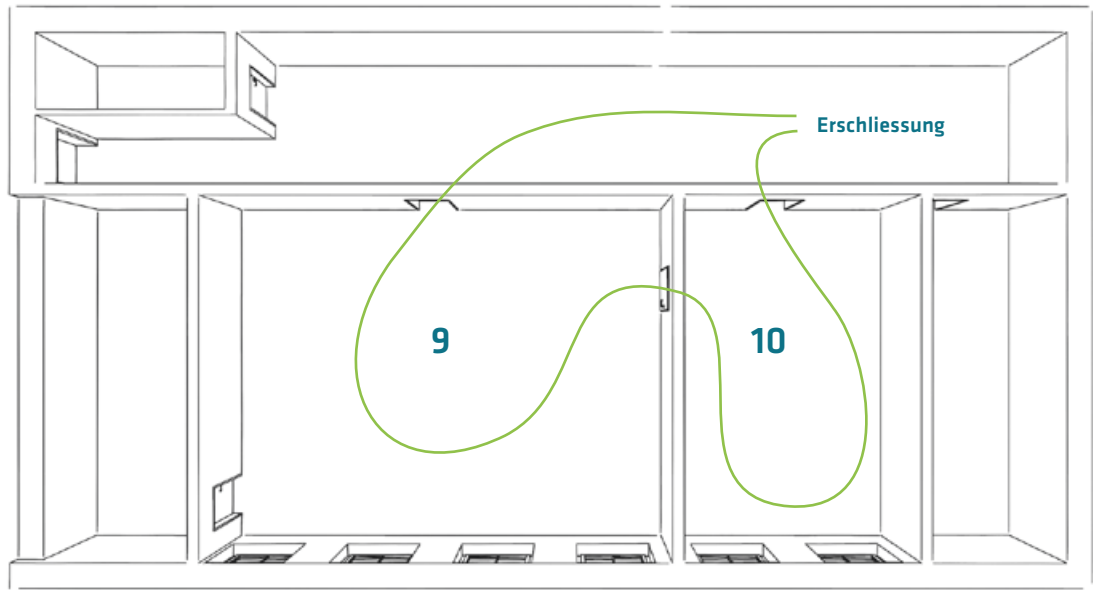
Raumtrennung. Hier steht auch eine grosszügige «kleine Welt», die auf niedrigen Tischen ausgelegt ist, mit einem Puppenhaus und zahlreichen Tieren und Bäumen auf einer Filzwiese.

Der Funktionsbereich Gestalten erstreckt sich über die gesamte östliche Raumhälfte. Er wird durch einen Korpus mit Bastel- und Gestaltungsmaterial vom restlichen Raum getrennt. Dominantes Mobiliar sind die zwei langen Maltische in unterschiedlicher Höhe. Weitere Utensilien und ein Waschbecken sind in unmittelbarer Nähe untergebracht.

Wie im blauen Raum findet sich auch in diesem Geschoss eine moderne Küchenzeile mit vorgelagerten Tischen und Bänken. Ihr gegenüber wurde in der äussersten südwestlichen Ecke eine zusätzliche Nische geschaffen, in der eine bis zur Hälfte mit Kirschsteinen gefüllte Kiste bereitsteht. Die Kiste ist so

Kindergarten D Raumeinteilung und Rundgang UG

- 9) Versamlungs- und Musikraum
- 10) Arbeitsplatz für Lehrpersonen



gross, dass sich die Kinder wie in eine Badewanne hineinsetzen können. Die Raumnische vor den Toiletten schliesslich wird als Forschungsbereich genutzt. Hier finden sich ein Mikroskop, Reagenzgläser, Lupen, Sanduhren und Farbmuster.

Der gelbe Raum im Untergeschoss ist aufgrund seiner Lage nur eingeschränkt über Lichtschächte natürlich belichtet. Er dient als Versamlungs- und Musikraum mit Klavier, Matratzen und Sitzkissen.

Insgesamt unterscheidet sich der Kindergarten D dadurch von den anderen Fallbeispielen, dass die Räume nicht Klassen, sondern Funktionen zugeordnet sind. Das grosszügige Flächenangebot wird auf diese Weise sehr effizient genutzt und lässt viele Freiflächen entstehen, die flexibel und variabel bespielt werden können.









# Sequenzen – Unterrichtsorganisation im zeitlichen Ablauf

Kindergartenräumlichkeiten und deren Zonen werden im Tagesablauf auf unterschiedliche Weise und in variierendem Ausmass genutzt. Aus diesem Grund ist es aufschlussreich, zunächst eine generelle Vorstellung der zeitlichen Abläufe in einem Kindergarten zu erhalten. Die vorliegende Untersuchung ist phänomenologisch ausgerichtet und beschreibt die Praxis, wie sie in den Fallbeispielen angetroffen wurde. In einem zweiten Schritt werden unterschiedliche Modelle des Zeit- und Raummanagements anhand der Fallbeispiele dargestellt, Handlungsalternativen herausgearbeitet und Selbstverständlichkeiten hinterfragt.

## Wie viel Zeit steht zur Verfügung?

Der Kindergartenunterricht kennt heute Blockzeiten, was bedeutet, dass die Kinder am Vormittag vier Stunden im Kindergarten verbringen. Der Lehrplan 21 hält fest, dass die Entwicklung einer zeitlichen Orientierung im Kindergarten bewusst begleitet und gefördert werden soll, da das Zeitgefühl eine soziale Konstruktion und deshalb nicht angeboren ist (D-EDK 2014: 24). In vielen Kindergärten wird der Wochenablauf mit seinen sich wiederholenden Abläufen, aber auch in seinen punktuellen Abweichungen und Besonderheiten visuell dargestellt und in einem rituellen Verfahren täglich ins Bewusstsein geholt. Somit wird die zeitliche Organisation des Unterrichts selber auch zum Lerninhalt (vgl. Bild 01: «Wochenplan»). Die Nachmittage dauern zwischen 1,5 und 2 Stunden, verlaufen in der Halbgruppe<sup>1]</sup> und zeichnen sich v.a. dadurch aus, dass die Zeit für geplante Aktivitäten oft sehr knapp ist. Nachmittage sind deshalb zeitlich weniger durchstrukturiert. Auf eine kurze Sammlung folgt eine geführte Sequenz (oft die Einführung in eine gestalterische Arbeit), die dann schrittweise in

ein kurzes Freispiel übergeht. In der Regel wird keine Zwischenverpflegung eingenommen. Durch die geringere soziale Dichte ist der Umgang mit dem vorhandenen Raum weniger herausfordernd. Aus diesem Grund werden Nachmittage hier nicht näher beschrieben.

## Wie wird die Zeit gegliedert?

Vor der Einführung der Blockzeiten wurde im Kindergarten mit zwei Kernsequenzen gearbeitet: der geführten Aktivität und dem Freispiel. Die Herausforderung, die vierstündige Zeitspanne im Hinblick auf die Heterogenität der Gruppen sinnvoll zu strukturieren, mündete während der vergangenen 20 Jahre in die Herausarbeitung von zwei weiteren sequenziellen Bausteinen: der individuellen Vertiefung und der spielerischen Förderung. Diese aus der Praxis entstandene Form der Kindertagendidaktik wurde von Walter und Fasseing<sup>2]</sup> formuliert und wird anschliessend noch näher beschrieben. Die individuelle Vertiefung und die spielerische Förderung erfolgen zeitlich und teilweise räumlich parallel zum Freispiel. Im Laufe der Untersuchung wurde diese Praxis in allen Fallbeispielen angetroffen. Es ergeben sich also innerhalb der Vormittage Regelmässigkeiten in Bezug auf Abläufe, benutzte Räumlichkeiten und Sozial- und Lehrformen, die in der folgenden Grafik zusammenfassend dargestellt sind. Darin ist auch der Stellenwert der individuellen Vertiefung und der spielerischen Förderung begleitend zum Freispiel erkennbar. Allgemein gibt es an einem Vormittag in der Regel folgende Sequenzen: Ankommen (mit oder ohne Einlaufzeit), geführte Sequenz, Znüni-Ritual, Pause, Freispiel, Verabschiedung.

<sup>1]</sup> Die Kriterien zur Aufteilung in Halbgruppen werden im Kapitel 5, S. 63 erläutert.  
<sup>2]</sup> Walter, C., Fasseing, K. (Hrsg.). (2002a): Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertagendidaktik. Winterthur: Pro-Kiga-Lehrmittelverlag

Grafik 01: Idealtypischer<sup>3]</sup> Zeitablauf der Lern- und Sozialformen an einem Kindergartenvormittag

Raum		8 Uhr Garderobe	Hauptraum mit Funktionsnischen					drinnen/ draussen		12 Uhr Garderobe
Aktivität innen	Arbeitsplätze vorbereiten	Begrüssung, evtl. Eltern-gespräch	Sammel-spiel, Freispiel	Geführte Aktivität*	Freispiel*	Znüni-Ritual	Pause	Freispiel*	Aufräumen	Abschied, evtl. Eltern-gespräch
Aktivität draussen										
Förderung einzelner Kinder					Individuelle Vertiefung			Spielerische Förderung*		
Raum-benutzung, Lernort		Sitzplatz	Frei	Stuhlkreis	Vorbereite-te Arbeits-plätze	Stuhlkreis	Frei	Haupt- und Nebenraum		Sitzplatz
Lehrform		Lehr-gespräch, Einzel-arbeit		Frontal-unterricht	Gruppen-unterricht			Einzel- und Gruppen-betreuung		Lehr-gespräch, Einzel-arbeit
Sozialform				Lehrgang-förmig**, gemein-samer Unterricht	Einzel-arbeit, Gruppen-arbeit, Werkstatt-arbeit			Projekt-arbeit, Freiarbeit		
Akteure	Lehrperson	Lehrperson, Kinder, teilweise Eltern	Kinder	Lehrperson und Klasse oder Halbklass	Lehrperson, Kinder	Lehrperson, Kinder	Kinder	Kinder, Lehrperson		Lehrperson, Kinder, teilweise Eltern
Zeitbedarf		20–45 Min.		30–40 Min.	15–30 Min.	20–30 Min.		30–60 Min.	15 Min.	

\* Walter, Fasseing (2002)  
\*\* Meyer (2011)

Der Vormittag beginnt tendenziell mit mehr lehrerinnenzentriertem Unterricht und geht in der zweiten Hälfte über zu überwiegend kindzentrierten Unterrichtsformen. Walter und Fasseing (2002e: 140) definieren die vier Unterrichtsbausteine wie folgt:

➤ **Geführte Aktivität<sup>4]</sup>:** Die Kindergärtnerin<sup>5]</sup> plant den Unterricht und führt ihn mit der ganzen Klasse durch. Die Mehrheit der Kinder soll das gesetzte Feinziel erreichen.

- **Individuelle Vertiefung:** Inhalte aus der geführten Aktivität werden einzeln oder in kleinen Gruppen vertieft. Die Kindergärtnerin legt die Aufgabenstellung fest und begleitet die Kinder.
- **Freispiel:** Die Kindergärtnerin bereitet eine reichhaltige Lernumgebung vor. Die Kinder wählen ihre Tätigkeit selbständig.
- **Spielerische Förderung:** Die Kindergärtnerin beobachtet die Kinder während dem Freispiel, interveniert wenn nötig und bietet angepasste Unterstützung.

Die spielerische Förderung wurde in den letzten Jahren je nach Heterogenität der Gruppe durch individuelle Fördermassnahmen von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und Lehrpersonen für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) erweitert. Laut Walter und Fasseing fällt bei einer sehr heterogenen Gruppe die geführte Aktivität kürzer aus, dafür werden vermehrt Gelegenheiten zur individuellen Vertiefung und spielerischen Förderung

<sup>3]</sup> Ein Idealtypus ist eine gedankliche Konstruktion in der Methodologie der Verstehenden Soziologie Max Webers. Er stellt einen Ausschnitt der soziokulturellen Wirklichkeit dar und dient der vereinfachten Anschauung und Gegenüberstellung sozialer Phänomene. Er ist kein empirisch gegebener «Realtyp» und stellt auch keinen Idealzustand dar. (Hillmann 2007)  
<sup>4]</sup> «Geführte Aktivität» und «Geführte Sequenz» sind hier in der Bedeutung identisch. In der Folge sprechen wir von «Geführten Sequenzen».  
<sup>5]</sup> Auf Beschluss der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren vom 10. Juni 2005 ist die offizielle Berufsbezeichnung der Lehrpersonen, die vor der Einführung der Ausbildung auf tertiärer Stufe diplomiert wurden, «diplomierte Lehrerin für die Vorschulstufe (EDK)». In der Folge sprechen wir von «Lehrpersonen».

während des Freispiels angeboten. Somit bieten die vier Bausteine Flexibilität im Umgang mit unterschiedlichen Gruppenzusammensetzungen (Walter, Fasseing 2002e: 144).

Was ist ein «Freispiel»?

Das Spiel ist die grundlegende Unterrichtsmethode im Kindergarten. Der Begriff «Freispiel» aber bedarf einer zusätzlichen Klärung. Die Überzeugung, dass das Spiel nicht nur dazu instrumentalisiert werden soll, um Lerninhalte kindgemäss zu «verpacken», sondern dass es an sich und aus sich heraus einen bildenden Wert besitzt, kommt in der Praxis des Freispiels zum Ausdruck. Im Freispiel bewegen sich die Kinder zwar in einer vorbereiteten Lern- und Spielumgebung, können aber weitgehend frei wählen, was sie mit wem oder alleine spielen möchten. Das Freispiel ist für das Konzept des deutschschweizerischen Kindergartens konstitutiv. Dessen Wert wurde in der Geschichte des Kindergartens in der Deutschschweiz vom Berufsverband der Kindergärtnerinnen immer wieder expliziert und verteidigt, da der Sinn des Freispiels und somit auch der Bildungswert des Kindergartens wiederholt in Frage gestellt worden war. Die Einheit von Spiel und Lernen im Freispiel ist nun im Lehrplan 21 festgehalten (D-EDK 2014: 21 f.). In der Praxis kann die Freiheitsidee des Freispiels variieren zwischen der grösstmöglichen Freiheit der Wahl der Spielpartner und des Spielortes sowie einer möglichen erweiterten Raumaneignung (Caiati 1997) bis hin zu stärker gesteuerten und einschränkenden Methoden der Spielwahl, in denen die Anzahl Spielpartner pro Angebot ortsgebunden festgelegt und die Spielorte voneinander getrennt sind (Walter, Fasseing 2002d: 216 f.). Diese organisatorischen Entscheidungen haben auch eine pädagogische Tragweite. Allerdings bedarf der Freiheitsgedanke einer kritischen Überprüfung, wenn sich dadurch beispielsweise Geschlechterstereotypen zementieren, oder wenn sich innerhalb der Gruppe hermetische Untergruppen bilden und dadurch die Lernerfahrungen der Kinder eingeschränkt werden.

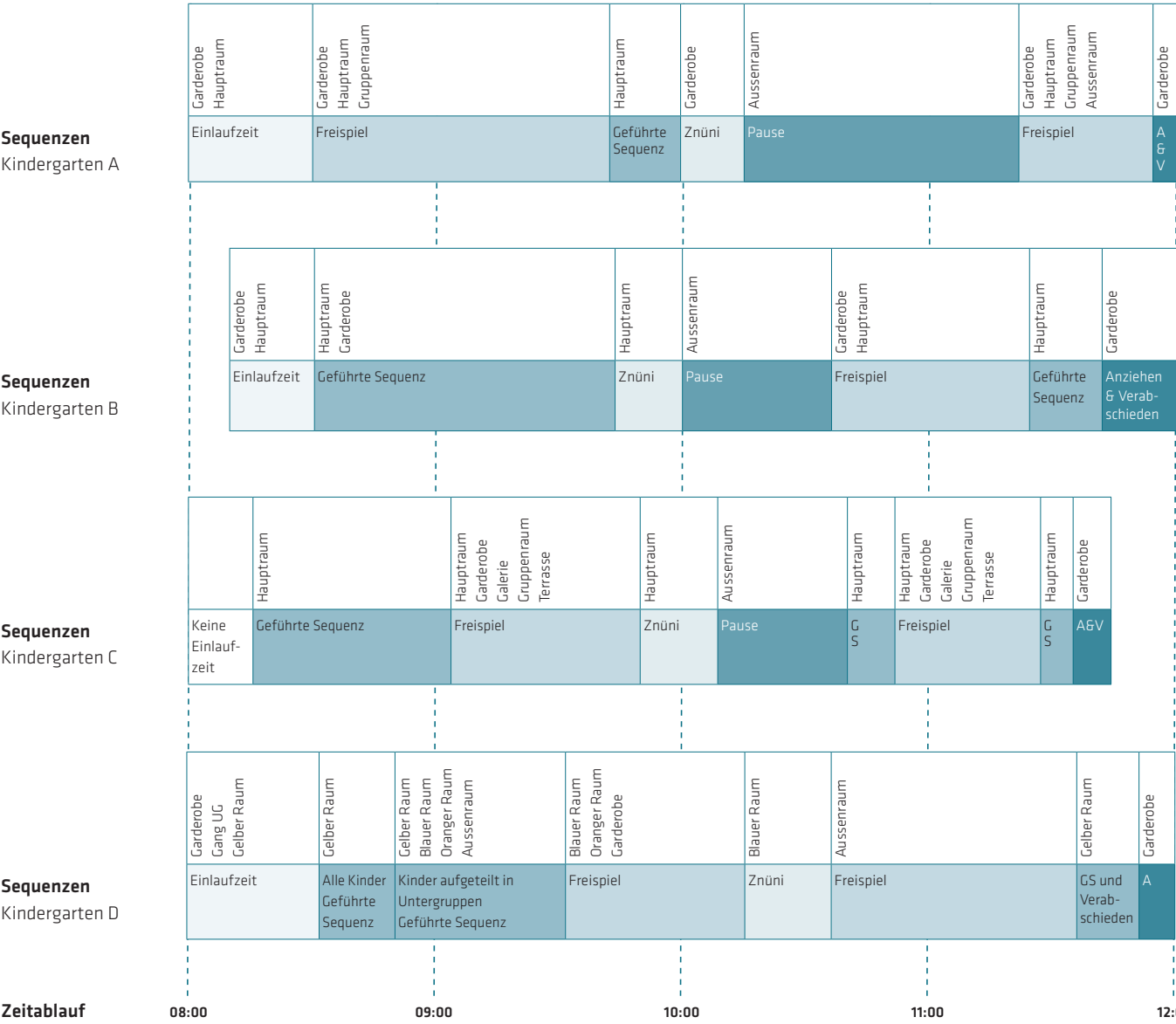
Durch die während des Freispiels eingesetzten Bausteine der individuellen Vertiefung und der spielerischen Förderung enthält die Freispielzeit auch geleitete und anregende Elemente. Diese sollen durch eine «ausgewogene Mischung von Fremd- und Selbstbestimmung» das Kind fördern, sein Interesse anregen und es zur Selbständigkeit führen (Joos et al. 2002: 58; Walter, Fasseing 2002e: 139–144).

Was bedeutet «Ganzheitlichkeit»?

Der ebenfalls im deutschschweizerischen Kindergarten konstitutive Anspruch auf «Ganzheitlichkeit» bedeutet, dass das Freispiel Spielangebote enthält, welche nicht nur den heute vorwiegend beanspruchten Sehsinn, sondern auch die anderen Sinne aktivieren. Somit soll Wissen durch direkte Sinneserfahrung und Handeln generiert werden (Schmid et al. 2002: 127–132; D-EDK 2014: 22). «Ganzheitlichkeit» bedeutet aber auch, dass der Unterricht im Kindergarten nicht in einem Fächerkanon mit einem wöchentlich sich wiederholenden Stundenplan mit Lektionen zu den verschiedenen Lernbereichen organisiert ist, sondern dass in grösseren zeitlichen Einheiten lernbereichsübergreifend (vgl. Streit et al. 2014) anhand von Richt- und Grobzielen geplant wird. Diese Planungseinheiten, die mehrere Wochen bis zu einem Trimester umfassen, werden als Projekt geplant. Das bedeutet, dass täglich mit den Zeitgefässen flexibel umgegangen werden kann. Die Weiterentwicklung des Unterrichts im Kindergarten als Teil der Volksschule führt von einer lernbereichsübergreifenden Arbeitsweise allmählich zum fachbezogenen, systematischen Lernen.<sup>6]</sup> Dies wird im Lehrplan 21 in Bezug auf den ersten Zyklus, der die beiden Kindergartenjahre und die

<sup>6]</sup> Für eine aktuelle Ausformulierung der Kindergartendidaktik verweisen wir auf: Streit Christine, Künzli David Christine, Hildebrandt Elke 2014: Besonderheiten des Lernens und Lehrens auf der Bildungsstufe der 4- bis 8-Jährigen – ein Diskussionsbeitrag. In: Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. 1. Auflage Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag, S. 17–31.

Grafik 02: Durchschnittliche Sequenzlängen der Fallbeispiele und Raumnutzung



beiden ersten Primarschuljahre umfasst, festgehalten. Somit wurde mit der Integration des Kindergartens als Teil der Volksschule eine gegenseitige Annäherung zwischen der früher getrennten Primarschul- und Kindergartendidaktik eingeleitet (Isler et al. 2014: 460 f.; D-EDK 2014: 21).

Wo finden die Unterrichtssequenzen statt?

Die oben stehende Grafik illustriert die unterschiedlichen Sequenzdauern in den vier beobachteten Kindergärten sowie die Räume, die dafür in Anspruch genommen werden. Pro Kindergarten wurde die durchschnittliche Sequenzlänge anhand von dokumentierten Beobachtungen errechnet. Obwohl es sich um

Durchschnitte handelt, zeigen sich im Vergleich doch erhebliche Varianzen in Bezug auf das Zeitmanagement in den vier Fallbeispielen. Im Folgenden werden die unterschiedlichen Sequenzen beschrieben und mit Beispielen veranschaulicht.

ANKOMMEN

Die Begrüssung (und Verabschiedung) des Kindes ist Teil des sozialen Lernens, zudem ergeben sich hier gute informelle Kontaktmöglichkeiten mit Eltern, die ihre Kinder in den Kindergarten bringen oder abholen. Von diesem Zeitpunkt an übernimmt die Lehrperson die Verantwortung für die Kinder. Die Einlaufzeit kann stark von Elternbetreuung und Informationsaustausch geprägt sein, insbesondere zu Beginn eines Kindergartenjahres. Eltern versammeln sich mit ihren Kindern vor dem Kindergarten und warten darauf, dass durch ein Zei-



chen an der Türe (Ampelprinzip) signalisiert wird, dass der Kindergarten betreten werden kann. In der Garderobe sind regelmässig Eltern und kleinere Geschwister anwesend.<sup>7]</sup> Räumlich ist die Einlaufzeit somit von einer starken Nutzung der Garderobe mit entsprechend hoher sozialer Dichte geprägt. Einige Kinder zeigen noch Trennungsschwierigkeiten, weshalb manchmal auch noch Eltern mit in den Kindergarten kommen, bis ihr Kind sich bereit zeigt, «alleine» dazubleiben.

Betritt das Kind den Kindergarten, kann die Anweisung unterschiedlich sein: Vielleicht findet im Kreis ein Sammelspiel statt, so dass bei Vollzähligkeit gleich mit einer geführten Aktivität begonnen werden kann, oder das Freispielangebot steht den Kindern zur Verfügung. Gewisse Einschränkungen betreffen eventuell Spielorte, die mehr Zeit zur Nutzung und zum Aufräumen vor der geführten Sequenz beanspruchen. Für gewisse Kinder stehen eventuell schon vorbereitete Arbeitsplätze im Haupt- oder allenfalls im Nebenraum bereit, um an einer begonnenen Aufgabe weiterzuarbeiten (vgl. Bild 02 «Vorbereitete Arbeitsplätze»).

Während der Einlaufzeit kann der Kreis eine grosse Anziehungskraft auf die Kinder ausüben, wenn dort ein Sammelspiel stattfindet oder ihnen die Bücherkiste zur Verfügung steht (vgl. Bild 03: «Kreis mit Bücherkiste»). Weilt ein Kind schon dort, dann gesellen sich die nächsten Ankömmlinge sehr oft dazu. Ist eine gewisse soziale Dichte erreicht, suchen sich die nächsten ankommenden Kinder einen anderen Spielort in einer zur Verfügung stehenden Räumlichkeit. Wenn die Mehrzahl der Kinder anwesend ist, wird durch ein akustisches Zeichen signalisiert, dass die Kinder ihre Spielsachen wegräumen müssen und die Einlaufzeit beendet ist. Entweder haben die Kinder im Sitzkreis einen ihnen zugeordneten Platz, oder sie organisieren sich, was je nachdem zu Aushandlungen führen kann (vgl. Bild 04: «Sitzkreis»).

In allen Kindergärten werden während der Einlaufzeit Garderobe und Hauptraum benutzt. In einem Kindergarten kommen noch die Treppe und der Gang ins Untergeschoss, wo einer der drei Haupträume liegt, dazu. In drei von vier Kindergärten geht

die Einlaufzeit in eine geführte Sequenz über. Ein Kindergarten hat aufgrund einer kantonalen Bestimmung offiziell keine Einlaufzeit und beginnt gleich nach dem Eintreffen der Kinder mit einer geführten Sequenz.<sup>8]</sup>

GEFÜHRTE SEQUENZ

Die geführte Sequenz findet in der Regel im Sitzkreis statt und hat stark kollektiven Charakter.<sup>9]</sup> Während des Einstiegs in eine geführte Sequenz wird gerne Spannung aufgebaut, um die Kinder für ein Thema oder einen Auftrag zu begeistern. Während den geführten Sequenzen steht denn auch das gemeinschaftliche Erleben im Mittelpunkt, was das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gesamtgruppe stärkt. Je nachdem kann im Kreis nur eine Einführung erfolgen, die danach in Gruppenarbeiten verteilt ins Raumprogramm übergeht. In der Planung wird ein Feinziel formuliert, das idealerweise von einer Mehrzahl der Kinder erreicht werden sollte. Die geführte Sequenz ermöglicht die Erarbeitung einer gemeinsamen Basis, die auch der Gruppenbildung und -identität und dem Aufbau eines geteilten Kulturgutes dient (Themeneinführungen, Gespräche, Geschichten, Einführungen von Liedern und Tänzen, Gedichten, Versen, Spielen). Hier entsteht die dem jeweiligen Jahrgang eigene Kindergartenkultur mit Werteaneignung, Konfliktlösungsfindung, Absprachen und Regelaufbau. Wenn die Kinder am Ende eines Vormittags im Kreis sich selber in einer Rolle zeigen oder eigene Arbeiten präsentieren, wird der Sitzkreis für sie zu einem Ort der Performanz (vgl. Bild 04 «Sitzkreis»).

In allen beobachteten Kindergärten findet der Anfang der geführten Sequenz in Form eines Sitzkreises statt. In einem Kindergarten sitzen die Kinder am Morgen im Kreis auf Kissen, die sie nach einer kurzen Singrunde wieder wegräumen. Dadurch wird Platz geschaffen für eine der vier Lerngruppen. Diese wer-

den nach Kriterien Alter, Geschlecht und Lernstand bzw. individuelle Lernziele zusammengesetzt und einer Lehrperson zugeteilt. Durch diese Handhabe ergeben sich zwei unterschiedliche Formen der geführten Sequenz: in der Grossgruppe und in der Lerngruppe.<sup>10]</sup>

ZNÜNI-RITUAL

Das Znüni-Ritual entwickelte sich im Verlauf der Einführung von Blockzeiten zu einer eigenen Sequenz. Gleichzeitig wurde es durch die Bemühungen um Kariesprophylaxe und gesunde Ernährung zu einem bedeutsamen Lern- und Übungsgefäss. Es dient keineswegs nur der Entspannung und Nahrungszufuhr. Es ist in unterschiedlichem Mass reglementiert und ritualisiert. Das gemeinsame Sitzen und Essen, Tauschen und Teilen kann einerseits lustvoll sein, kann aber auch durch die soziale Kontrolle und Reglementierung bei Abweichungen zu einem Anpassungsstress führen. Im Rahmen des Znüni-Essens und daran anschliessend ergeben sich Gelegenheiten für die Kinder, ihre Ämter auszuüben und somit Verantwortung zu übernehmen (Znüni-Taschen hereinholen, Schneidebretter und Messer holen und danach waschen, lüften, wischen, Pflanzen giessen, Briefkasten leeren usw.). Das Znüniessen findet in vielen Fällen ebenfalls im Sitzkreis statt (vgl. Bild 05 «Ämtliplan» und 06 «Znüni-Tisch»).

In einem der beobachteten Kindergärten wird das Znüni in der Garderobe eingenommen, da diese eine angenehme quadratische Grundstruktur aufweist, aber auch aus hygienischen Gründen. In einem Kindergarten wird das Znüni an langen Tischen in der Küche eingenommen. Diese Tische bieten Platz für 34 Kinder. Der Übergang in die Spielzeit im Aussenraum erfolgt fliessend.<sup>11]</sup>

PAUSE

In der Regel folgt nach dem Essen eine Zeit, in der die Kinder draussen spielen.<sup>12]</sup> In allen beobachteten Kindergärten steht

ein mehr oder weniger ausgedehnter Aussenraum für die Pause zur Verfügung. In einem Kindergarten erfolgt der Übergang von der Pause zu einem Freispiel drinnen oder draussen je nach Wunsch der Kinder fliessend, obwohl der Aussenraum von innen nicht überschaubar ist. In einem anderen Kindergarten wird bewusst auf das Wort «Pause» verzichtet. Stattdessen gibt es dort eine ausgedehnte Gartenzeit mit festgelegtem Ende, welche einer Freispielsequenz entspricht.<sup>13]</sup>

FREISPIEL

Je nachdem, ob nach der Ankunft gleich eine geführte Sequenz folgt oder ob die Kinder zuerst in ein mehr oder weniger ausgedehntes Freispiel gehen, kann ein Kindergartenmorgen zwei kürzere oder auch nur eine, dafür ausgedehntere Freispielsequenz beinhalten.<sup>14]</sup> Die Ausdehnung bezieht sich nicht nur auf die Dauer, sondern auch auf den Umfang des freigeschalteten Angebotes. In der Regel sollte gemäss Walter und Fasseing insgesamt etwa die Hälfte der Unterrichtszeit (also mindestens 90 Minuten pro Morgen) dem Freispiel dienen (Walter, Fasseing 2002a: 63).

Die Organisation des Freispiels kann in Form von mündlichen Absprachen in der Gruppe unter der Leitung der Lehrperson erfolgen. Diese Absprachen betreffen Aushandlungen von Ort, Spielpartnern und Anzahl Teilnehmender mit dem Ziel, dass alle Kinder wenn möglich dort spielen können, wo sie es am liebsten möchten. Diese Form bietet vielfältige Möglichkeiten zu sozialem Lernen, da die unterschiedlichen Bedürfnisse sprachlich ausgedrückt, angehört und gemeinsame Lösungen gefunden werden.

Eine andere Form der Freispielverteilung besteht darin, dass beispielsweise an einer Magnetwand die Spielangebote mit der Anzahl Spielplätze ikonisch dargestellt sind. Die Kinder setzen

7] Siehe Grafik 01: Idealtypischer Zeitablauf

8] Siehe Grafik 02: Durchschnittliche Sequenzlängen

9] Siehe Grafik 01: Idealtypischer Zeitablauf

10] Siehe Grafik 02: Durchschnittliche Sequenzlängen

11] Siehe Grafik 02: Durchschnittliche Sequenzlängen

12] Siehe Grafik 01: Idealtypischer Zeitablauf

13] Siehe Grafik 02: Durchschnittliche Sequenzlängen

14] Siehe Grafik 02: Durchschnittliche Sequenzlängen

ihr Magnet zu einem Spielangebot und wechseln ihn bei Bedarf selbständig. Diese Form der Organisation beinhaltet fast keine Absprachen (vgl. Bild 07 «Magnetwand zur Freispielorganisation» und Bild 08 «Bewegungsangebot im Freispiel»). Räumlich kann sich das Freispiel über das gesamte Raumprogramm des Kindergartens ausdehnen. Je nach Möglichkeit, den Aussenraum bei Bedarf direkt überblicken und betreten zu können, ist das Freispiel auch draussen möglich.

In einem der beobachteten Kindergärten ist der Übergang von der Pause zu einem Freispiel fliegend und individualisiert. Der Sitzkreis wird im Freispiel von den Kindern auch genutzt. In diesem Kindergarten kann Gebautes z.T. stehen gelassen werden. Ein anderer Kindergarten weist zwei Freispielsequenzen auf, eine im Haus und eine im Aussenraum. Das Freispiel findet fast über das ganze Haus verteilt statt, auch Korridore und Treppenhäuser sind mit Spiel- und Gestaltungsangeboten ausgerüstet.<sup>15]</sup>

VERABSCHIEDUNG

Übergänge zwischen den verschiedenen Sequenzen stellen für die Lehrpersonen Herausforderungen dar, denn nicht alle Kinder können gleich gut damit umgehen, wenn sie ins Spiel vertieft sind und dabei unterbrochen werden. Ein akustisches Zeichen weist die Kinder in der Regel darauf hin, dass ein Übergang bevorsteht. Je nach Platzverhältnissen müssen sie ihre Spielplätze aufräumen. Ist im Kindergarten jedoch die Möglichkeit vorhanden, Begonnenes stehen zu lassen, entstehen dadurch Anknüpfungspunkte für den nächsten Tag. Die Aufräumzeit ist unterschiedlich lang, je nach Routine der Kinder und Menge und Vielfalt des Materials am Spielort. Rollenspielorte beanspruchen oft längere Aufräumzeiten. Deshalb erfolgt eine Sammlung im Kreis mit einem Spiel, das die Kinder in der Regel selber organisieren können und das die Zeit überbrückt, bis alle Kinder mit Aufräumen fertig sind. Oft wird noch ein Rückblick über den Morgen gehalten, Arbeiten werden gewürdigt und Kommendes angekündigt. Ein Lied oder ein Spiel beendet

den Morgen und die Kinder gehen gestaffelt in die Garderobe, um sich anzuziehen.<sup>16]</sup>

In zwei der vier Kindergärten findet eine Schlussequenz im Kreis statt, während der Kinderarbeiten gewürdigt werden sowie der Morgen besprochen und Kommendes angekündigt wird. Danach gehen die Kinder in die Garderobe und ziehen sich an. In einem Kindergarten findet die Schlussequenz in der Garderobe statt.

In einem der vier Kindergärten wird die Garderobe nicht als Raum zur Verabschiedung genutzt. Dies ist eine bewusste Entscheidung, um Wartezeiten und Gedränge zu vermeiden. Jedes Kind, das fertig angezogen ist, kann gehen. Das bedingt jedoch aus Gründen der Sorgfaltspflicht, dass mindestens eine Lehrperson draussen Aufsicht hält, bis die Unterrichtszeit zu Ende ist.<sup>17]</sup>

» Fazit

Rhythmisierung des Unterrichts und Raumnutzung

Einlaufzeiten sind für Lehrpersonen am anspruchsvollsten in Bezug auf Multitasking und Management von Unvorhergesehenem. Die Lehrperson muss in dieser Zeit gleichzeitig auf die Anliegen der Eltern und der Kinder eingehen. Oft hat die Qualität dieser Zeit (ob sie ruhig oder hektisch verläuft) einen Einfluss auf den weiteren Verlauf des Vormittags. Einfacher ist es, wenn mehrere Lehrpersonen anwesend sind. So kann eine Lehrperson den Empfang in der Garderobe übernehmen,

während die zweite Lehrperson im Hauptraum die bereits anwesenden Kinder betreut. Fließende Übergänge verhindern Wartezeiten und Leerläufe, müssen aber mit den zur Verfügung stehenden Personal- und Raumressourcen geschickt orchestriert werden, da durch die Überlappung der verschiedenen Aktivitäten ein erhöhter Anspruch an die Multitasking-Kapazität der Lehrpersonen entsteht.

Der Sitzkreis spielt als Ort für die Sammlung und den Beginn von geführten Sequenzen eine sehr wichtige Rolle. Obwohl er eigentlich überall im Raumprogramm stattfinden könnte, ist er in der Regel örtlich festgelegt. Die Kinder wissen dadurch, wo sie sich auf eine gemeinsame Aktivität einstimmen können. Der Sitzkreis kann einerseits fix eingerichtet sein, indem die Stühle immer aufgestellt bleiben, oder er kann nach jeder Freispielsequenz neu aufgestellt werden, wenn die Stühle im Freispiel an anderer Stelle benutzt werden. Auch wenn er fix eingerichtet ist, kann der Kreisbereich im Prinzip für das Freispiel genutzt werden.

Werden aber routinemässig lang andauernde geführte Tätigkeiten in der Grossgruppe durchgeführt, müssen Kontrolle und Verhaltenssteuerung umso stärker gewichtet werden, was sich u.a. in fixen Platzzuweisungen im Kreis äussert. Dies kann dazu führen, dass die Kinder den Kreis im Freispiel dann als Spielort meiden, weil sie damit Kontrolle und Anstrengung verbinden. Dadurch wird wertvoller Raum der Nutzung entzogen, und ohnehin oft enge Raumverhältnisse werden zusätzlich verknappt.

Alternativ können kurze Kreissequenzen in eine Arbeit in Gruppen an verschiedenen Orten unter Einbezug des Aussenraumes übergehen. Dies bedingt aber eine intensivere Zusammenarbeit der verschiedenen Lehrpersonen (vgl. Kapitel 5, S. 63). In Kindergärten mit direktem Zugang zum Aussenraum sollte dieser auch im Freispiel zur Verfügung stehen. Deshalb sollten Aussenräume so angelegt sein, dass die Sicherheit der Kinder auch ohne ständige Aufsicht gewährleistet ist. Eine Nutzung des Aussenraumes bei jeder Witterung bedingt eine Garderobe, die Platz für Regenkleidung bietet und eine Schmutzschleuse

hat. Ist diese Bedingung erfüllt, kann der Aussenraum durch die Kinder vielseitiger genutzt werden, als wenn dieser aufgrund fehlender Infrastrukturen nur bei trockener Witterung ohne Probleme zugänglich ist. Zusammenfassend kann die These aufgestellt werden, dass die Rahmensequenzen des Ankommens und der Verabschiedung als Übergänge sowohl zeitlich wie auch räumlich durch die Öffnung zum Elternhaus, zum «Aussen» charakterisiert sind. Auf räumlicher Ebene werden vorwiegend die Garderobe und teilweise der Hauptraum beansprucht. Eine Garderobe sollte deshalb grosszügig und in angenehmen Dimensionen geplant werden, v.a. da sie so auch während des Freispiels als Nebenraum benutzt werden kann. Vielleicht sollte die Bezeichnung «Garderobe» überdacht werden, da es sich hier keineswegs lediglich um einen Ort handelt, an dem Aussenbekleidung deponiert wird. Die geführte Tätigkeit im Kreis findet hingegen «innen», konzentriert im Kreisbereich statt. Dieser beansprucht einen guten Teil des Hauptraumes und vermittelt den Kindern Orientierung, Sammlung, Sicherheit, Identität und Zugehörigkeit. Er befindet sich meist im Innenbereich des gesamten Raumprogramms und fungiert auch auf symbolischer Ebene als «Zentrum» des kollektiven Geschehens im Kindergartenalltag. Das Freispiel hingegen erfolgt räumlich expansiv. Durch die vielen parallel verlaufenden Aktivitäten, welche laut oder leise bzw. konzentriert, räumlich expansiv oder am Tisch, alleine oder in einer Gruppe erfolgen, benötigt ein Kindergarten Raumstrukturen, die all diesen Bedürfnissen gerecht werden.

15] Siehe Grafik 02: Durchschnittliche Sequenzlängen

16] Siehe Grafik 01: Idealtypischer Zeitablauf

17] Siehe Grafik 02: Durchschnittliche Sequenzlängen





01



02



03



04



05



06



07



08

Sozialformen im Unterricht

5



# Sozialformen im Unterricht

Im Kindergarten wird alleine, zu zweit, mit mehreren Kindern oder mit allen gemeinsam gespielt und gelernt. Die Organisation in unterschiedliche soziale Konstellationen hat eine jeweils andere Raumnutzung zur Folge. Mit der Gesamtgruppe wird an einem anderen Ort gespielt als während einer Einzelaktivität. Je nach Sozialform werden verschiedene Raumbereiche parallel oder einseitig genutzt. Zudem hat die Gestaltung des Raumes ebenfalls einen Einfluss darauf, welche Sozialformen wo gebildet werden.

## Wie wird die Kindergruppe sozial organisiert?

Im Kindergarten und in der Schule wird in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen – den verschiedenen Sozialformen – gespielt und gearbeitet. Die Sozialformen stellen gemäss Meyer eine von drei Dimensionen des methodischen Handelns dar. Die in der Schule gängigsten Formen sind die folgenden (vgl. Meyer 2007 und 2009):

- Im Rahmen des Klassen- bzw. Frontalunterrichts werden die Unterrichtsprozesse vorwiegend über die Lehrperson gesteuert. Die Kinder werden dabei gemeinsam in der Gesamtgruppe unterrichtet. Im Vordergrund steht die Vermittlung durch die Lehrperson.
- Für den Gruppenunterricht wird eine Klasse zeitlich begrenzt in mehrere Kleingruppen aufgeteilt. Die Gruppen arbeiten an vorgegebenen oder selber bestimmten Themen. Die Arbeit in der Gruppe bedingt, dass gemeinsam nach Ideen gesucht und daher verhandelt wird.
- Bei der Partnerarbeit wird zu zweit gearbeitet. Gemäss Meyer handelt es sich dabei um eine Variante der Einzelarbeit.

- Im Rahmen der Einzel- bzw. Stillarbeit arbeitet ein Kind für sich. Dabei hat es die Möglichkeit, seinen eigenen Interessen nachzugehen und eigene Ideen zu verwirklichen. Auch die individuelle Vertiefung oder die individuelle Förderung kann in Einzelarbeit erfolgen.

Meyer (2009: 115) führt drei weitere Sozialformen auf, die er als Mischformen bezeichnet: das Kreisgespräch, den Team-Kleingruppenunterricht sowie den Grossgruppenunterricht. Die klassischen Definitionen der verschiedenen Sozialformen beziehen sich auf den Unterricht in der Schule. Für den Kindergarten müssen neben den Begrifflichkeiten v.a. die inhaltlichen Aspekte angepasst werden. Im Kindergarten steht das spielerische Lernen im Vordergrund, weshalb stärker von Aktivitäten denn von Arbeiten gesprochen wird. Unsere Beobachtungen zeigen, dass im Kindergarten gerade die Mischformen eine zentrale Rolle spielen. Die Arbeit im Kreis ist z.B. eines der wichtigsten Elemente im Kindergarten. Es handelt sich auf dieser Stufe jedoch nicht ausschliesslich um ein Kreisgespräch. Vielmehr stellt der Kreis auch eine räumliche Organisationsform dar, innerhalb deren sehr viele unterschiedliche Aktivitäten stattfinden (vgl. Kapitel 4, S. 52–55).

Aufgrund unserer diesbezüglichen Beobachtungen definieren wir für den Kindergarten folgende Sozialformen: Gesamtgruppe/Grossgruppe, Halbgruppe, Kleingruppe, Partneraktivität sowie Einzelaktivität. Anhand der verschiedenen Sozialformen wird der Unterricht in Bezug auf den Raum sowie die anwesenden Personen geordnet. Zudem werden die Beziehungs- und die Kommunikationsstruktur des Unterrichts geregelt. Welche Sozialform für welche Aktivität gewählt wird, hängt von deren Inhalten, der inneren und äusseren Differenzierung des Unterrichts, der Anzahl anwesender Lehrpersonen und Kinder sowie den vorhandenen Raumressourcen ab (vgl. Meyer 2009: 136–141). Auch eignen sich während der unterschiedlichen Sequenzen jeweils andere Sozialformen. Die beobachteten Kindergärten unterscheiden sich in der Anwendung der Sozialformen stark. Während im einen Kinder-

garten v.a. in Halb- und Kleingruppen gespielt wird, stehen in einem anderen die Aktivitäten in der Gesamtgruppe oder Einzelaktivitäten im Vordergrund.

## Wo werden die Sozialformen verortet?

Eine Kindergruppe kann anhand der beschriebenen Sozialformen unterschiedlich organisiert werden. Die Sozialformen selbst werden zudem unterschiedlich verortet. Mit einer Gesamtgruppe wird an einem anderen Ort gespielt als während einer Einzelaktivität. Auch in dieser Hinsicht bestehen Unterschiede zwischen den beobachteten Kindergärten. Im Folgenden werden wir hauptsächlich auf diese unterschiedliche räumliche Verortung der Sozialformen eingehen. Nach einer kurzen Beschreibung ihrer Bedeutung auf der Kindergartenstufe betrachten wir jeweils die vorhandenen Raumnutzungsmöglichkeiten.

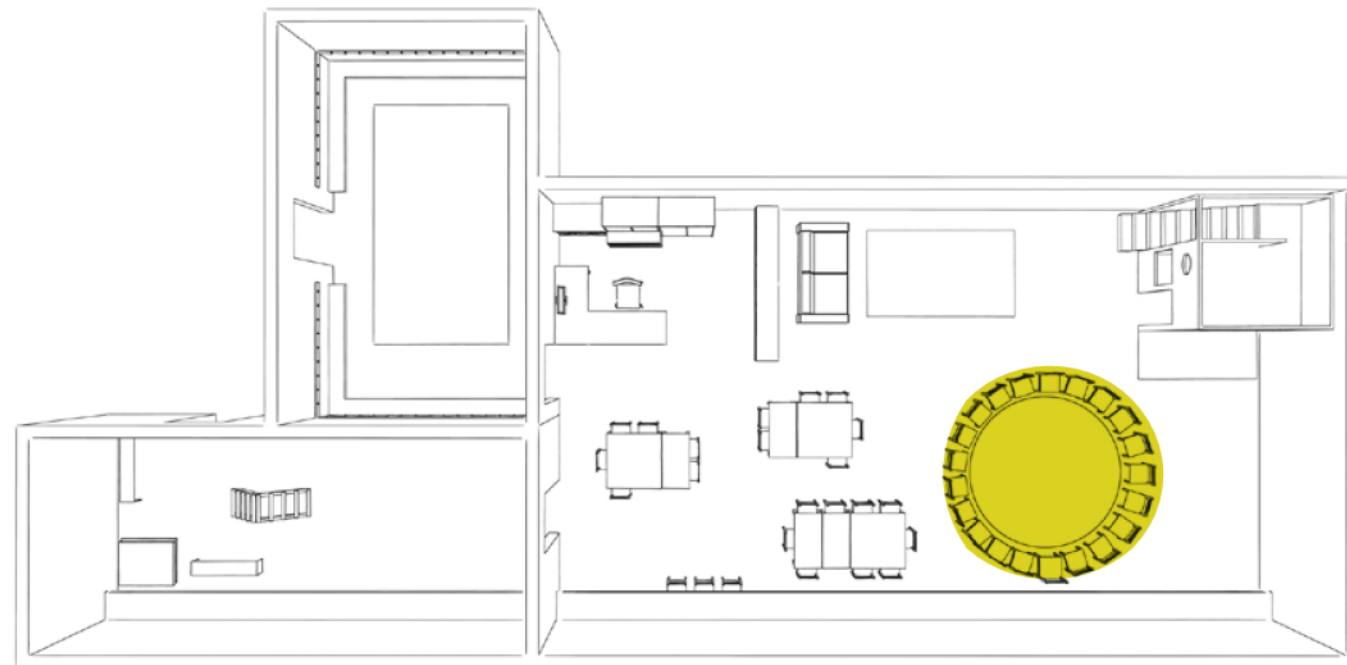
### GESAMTGRUPPE/GROSSGRUPPE

Im Kindergarten wird wie in der Schule teilweise mit der gesamten Gruppe gespielt und gearbeitet. Im einen der von uns beobachteten Kindergärten wurden zudem zwei Kindergartenklassen zu einer Grossgruppe von 34 Kindern zusammengeschlossen. Der oben beschriebene Frontalunterricht bedeutet dabei viel stärker eine didaktische Methode, auf die zurückgegriffen werden kann, denn eine Sozialform an sich. Aktivitäten in der Gesamtgruppe enthalten noch viele weitere Elemente wie Geschichten erzählen, gemeinsam singen und tanzen, gemeinsam Znüni essen oder Gespräche führen.

#### ➤ Kreis

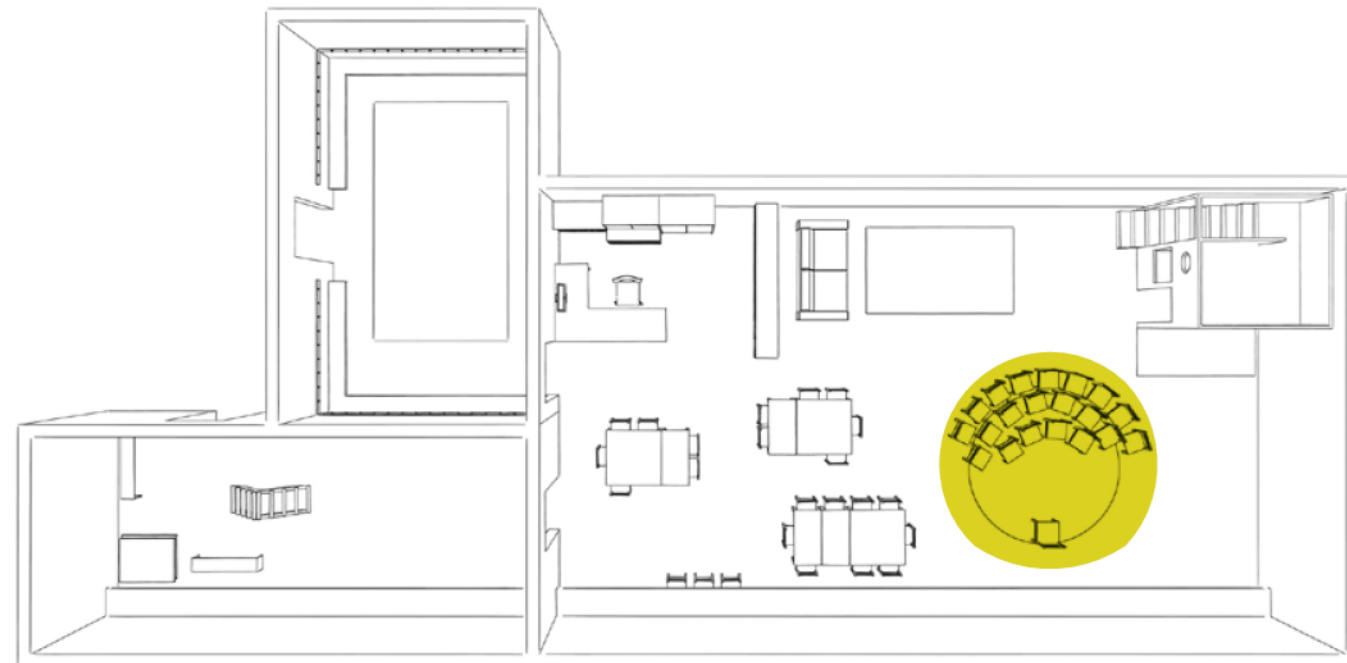
Der Kreis ist im Kindergarten ein zentraler Begegnungsort insbesondere für die Versammlung der Gesamtgruppe (vgl. Kapitel 4, S. 52 f., sowie Kapitel 6, S. 90). Seine Form macht es mög-

lich, dass sich alle Anwesenden sehen können und in der Mitte Platz für verschiedene Aktivitäten vorhanden ist. Auffallend ist, dass während der Zeit im Kreis viel soziale Nähe vorhanden ist. Während die einen Kinder diese Nähe vermutlich schätzen, bedeutet sie für andere Kinder möglicherweise Stress. Kann der Kreis vergrössert werden, gibt das etwas Raum zwischen die Kinder, was entlastend wirkt. Der Kreis ist in vielen Kindergärten räumlich fix verortet. Er wird aus Sitzbänken oder Stühlen, die je nach Platzverhältnissen nach hinten verschoben werden können, aufgebaut. Die Sitzplätze der Kinder sind mit Bildern oder Namen gekennzeichnet. So findet jedes Kind sofort seinen Platz, was die Orientierung im Gesamtraum unterstützen kann. Für die Lehrperson steht jeweils ein Stuhl in Erwachsenenhöhe bereit, der z.T. höhenverstellbar ist (vgl. Skizze 01). Durch eine veränderte Anordnung der Sitzbänke und Stühle, evtl. angereichert mit Kissen, wird ein neues Arrangement mit einer spezifischen Atmosphäre geschaffen, z.B. um Geschichten zu erzählen oder Eingebühtes zu präsentieren (vgl. Skizze 02). In den beobachteten Kindergärten nimmt der Kreis zwischen einem Viertel und einem Sechstel des gesamten Hauptraumes ein. Während des Freispiels kann dieser Bereich ebenfalls als Spielort zur Verfügung stehen (vgl. Kapitel 6, S. 90 f.). Alternativ ist der Kreis nicht fix aufgebaut, sondern wird nur vorübergehend eingerichtet. Bei jedem Zusammenkommen in der Gesamtgruppe wird er mit Kissen und evtl. Stühlen um einen runden Teppich herum neu aufgebaut. Dies hat den grossen Vorteil, dass dieser Bereich während der Zeit, in der kein Kreis benötigt wird, für andere Aktivitäten zur Verfügung steht. Gerade in Kindergärten mit engen Platzverhältnissen kann aus unserer Sicht ein solcher Umgang eine praktikable Möglichkeit darstellen, die zu mehr Raumressourcen führt. Eine weitere Möglichkeit stellt die Verortung dieses variablen Sitzkreises im Gruppenraum dar. Der Gruppenraum erhält dadurch eine andere, zusätzliche Funktion. Der Hauptraum erfährt hingegen eine Entlastung (vgl. Skizze 03). Als Nachteil sehen wir, dass die Kinder keinen festen Sitzplatz haben, was erfahrungsgemäss dazu führt, dass es länger dau-



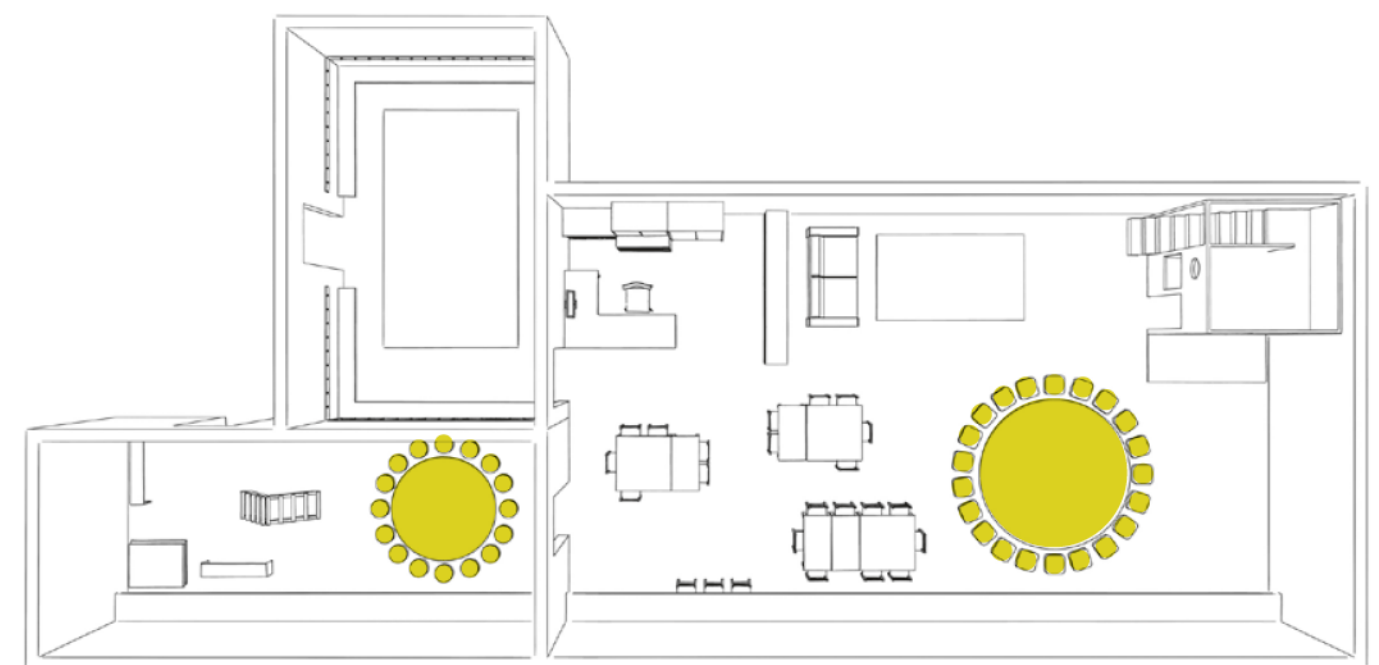
Stühle können nur bedingt verschoben werden

Skizze 01 Fixer Sitzkreis im Hauptraum



Arrangement für das Erzählen einer Geschichte

Skizze 02 Sitzkreis im Hauptraum neu arrangiert



Variabler Sitzkreis mit Kissen oder Sitzhockern aufgebaut

Skizze 03 Variabler Sitzkreis im Haupt- oder im Gruppenraum

ert, bis alle einen Platz gefunden haben. Zudem fällt ohne feste Sitzplätze eine Orientierungsmöglichkeit für die Kinder weg (vgl. Kapitel 6, S. 90).

#### › Garderobe

In der Garderobe wird die Gesamtgruppe manchmal für den Znüni versammelt. Auch für Verabschiedungsrituale wird die Garderobe häufig genutzt. Die Wahl der Garderobe bietet den Vorteil, dass sich die Kinder zuerst anziehen können. Bleibt dann noch Zeit, wird ein Spiel durchgeführt oder ein Lied gesungen. Bei engen Raumverhältnissen kann es zu Konflikten kommen, insbesondere wenn für die einzelnen Kinder wenig Fläche zur Verfügung steht, was v.a. bei Plätzen übers Eck der Fall ist. Im einen der beobachteten Kindergärten wird die Garderobe für die Verabschiedung nicht genutzt. Die Kinder werden bereits im Kreis verabschiedet und etappenweise in die Garderobe entlassen.

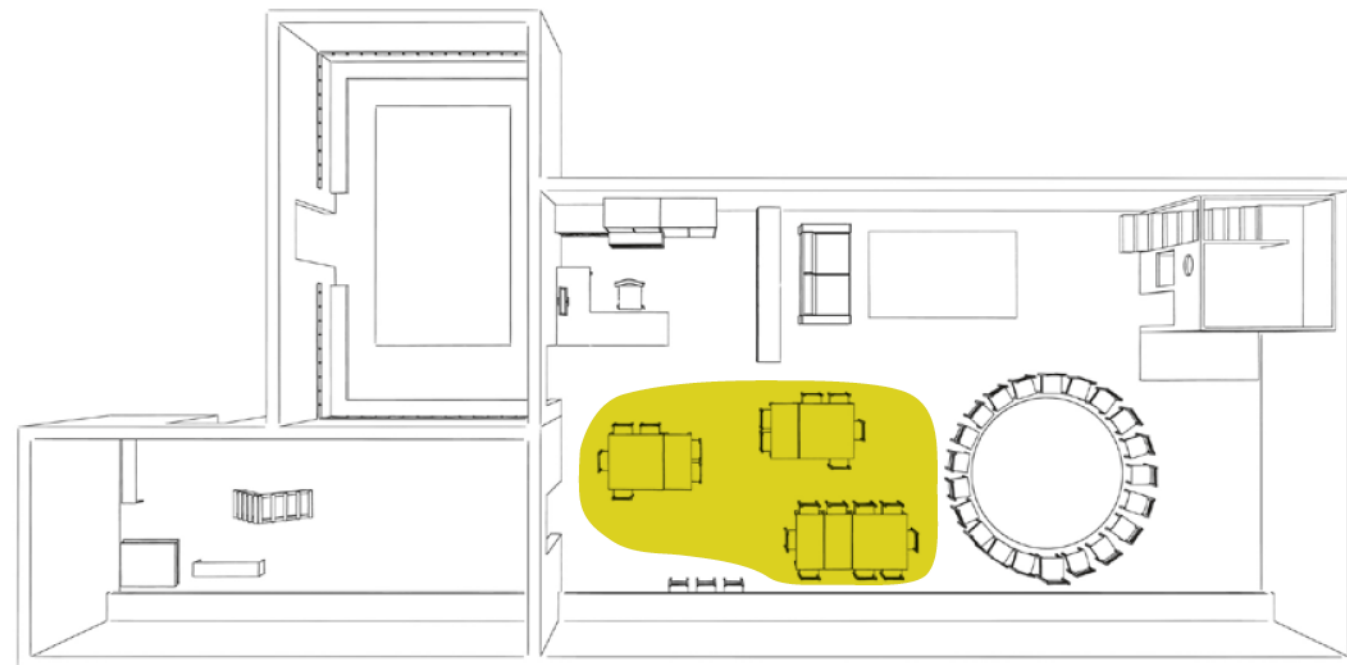
«Die Garderobe soll bei uns nicht eine Wartezone sein. Es ist eine reine Umziehsache. Und das finde ich, löst schon ganz viele Konflikte. Es gibt immer noch Konflikte, das ist normal,

aber es sind viel weniger, wenn die Schnellen gehen und wir nicht noch lange warten auf Kinder, die nicht schnell sind.» (Zitat Lehrperson)

Durch eine entsprechende Unterrichtsorganisation wird in diesem Fall explizit versucht, die Nutzung der Garderobe durch die Gesamtgruppe auf ein Minimum zu reduzieren. Diese reduzierte Nutzung hat zur Konsequenz, dass die Garderobe relativ klein gehalten werden kann und mehr Raum für andere Aktivitäten zur Verfügung steht.

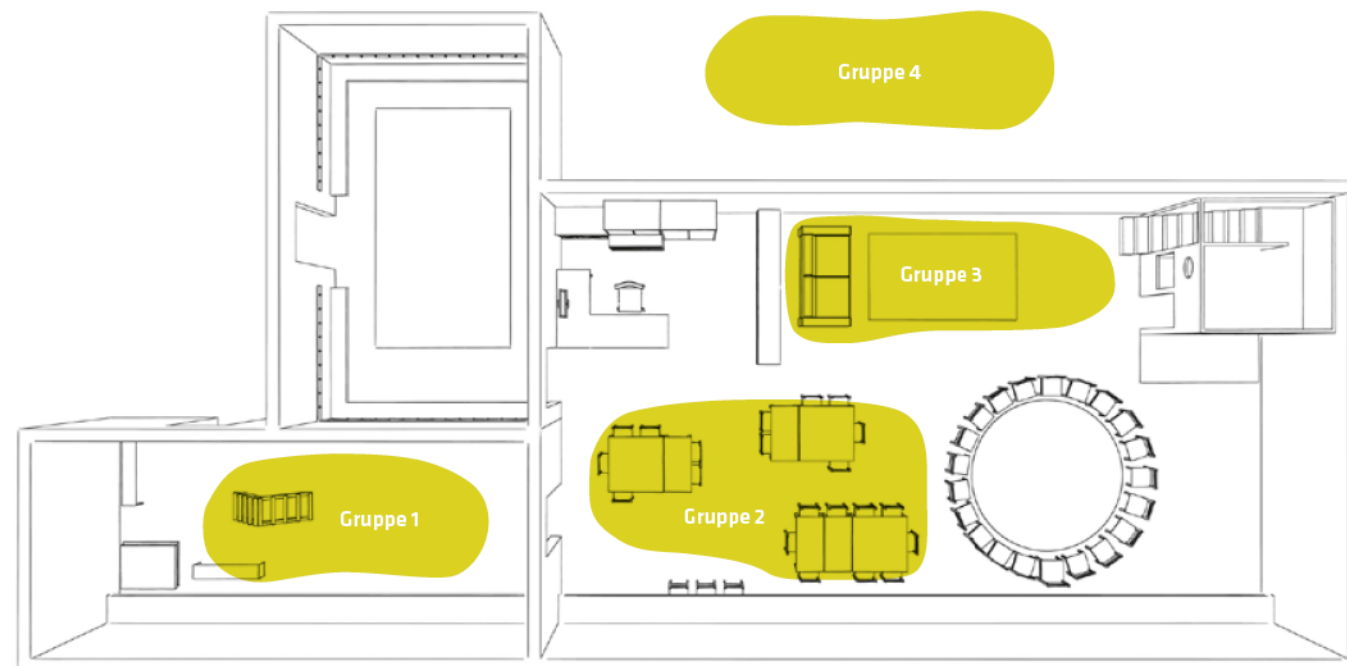
#### › Gruppentische

Im Rahmen einer geführten Sequenz werden die Kinder im einen Kindergarten als Gesamtgruppe an den Gruppentischen versammelt. Dies bedeutet, dass für alle Kinder gleichzeitig ein Arbeitsplatz an einem Gruppentisch zur Verfügung stehen muss, was unweigerlich zu vollgestellten Haupträumen führt. Gerade wenn eher knappe Raumressourcen vorhanden sind, ist aus unserer Sicht zu prüfen, ob dies tatsächlich Sinn macht. Alternativ kann darauf verzichtet werden, dass alle Kinder parallel einen Arbeitsplatz vorfinden. Damit die Kinder trotzdem



Eine Halbgruppe arbeitet an den Gruppentischen

**Skizze 04** Serielle Nutzung: Eine Halbgruppe nutzt zu einem bestimmten Zeitpunkt ausschliesslich einen Raumbereich



**Skizze 05** Parallele Raumnutzung: Mehrere Gruppen verteilen sich gleichzeitig auf verschiedene Raumbereiche – auch im Aussenraum

z.B. für ein gemeinsames Znüni-Essen versammelt werden können, bieten lange Tische mit entsprechend langen Bänken, auf denen bis zu zehn Kinder Platz finden, einen guten Ersatz für die herkömmlichen Vierergruppentische. Auch Arbeitsplätze können an diesen Tischen eingerichtet werden. In diesem Fall reicht die Fläche für etwas weniger Kinder aus.

#### › Aussenraum

Auch der Aussenraum bietet meist eine Möglichkeit, um die Gesamtgruppe zu versammeln, z.B. grosse Sitzsteine im Halbkreis oder quadratisch angeordnete Bänke. Nur in einem der beobachteten Kindergärten wurde von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht. Die Lehrpersonen versammelten die Kinder für Sing- und Bewegungsspiele auf einer grossen Freifläche. Dies zeigt, dass im Aussenraum noch viel Raumpotential vorhanden ist (vgl. Kapitel 6, S. 91 f.).

### HALBGRUPPEN

Im Kindergarten ist v.a. an den Nachmittagen nur die Hälfte der Kinder einer Gesamtgruppe anzutreffen. Die Organisation in Halbgruppen wird als Schichtung bezeichnet. Die Aufteilung erfolgt anhand der Kategorien Alter oder Geschlecht. Denkbar sind auch Halbgruppen, die eine Mischung beider Kategorien aufweisen. Ob der Unterricht auch am Vormittag geschichtet organisiert wird, ist kantonal unterschiedlich geregelt. In der Halbgruppe finden oft geführte Sequenzen, wie Gestaltungsaktivitäten, Bewegungssequenzen oder gemeinsames Kochen und Backen statt.

#### › Serielle Nutzung von verschiedenen Bereichen

Analog zur Arbeit in der Gesamtgruppe werden für die Aktivitäten in der Halbgruppe der Kreis, die Garderobe oder die Gruppentische genutzt. Die Kinder sind in diesem Fall alle gleichzeitig am selben Ort. Durch die kleinere Gruppe wird die soziale Nähe etwas gelockert, z.B. in der Garderobe. Im Kreis oder an den Gruppentischen können die Kinder jedoch gerade in der Halbgruppe absichtlich sehr nahe zusammengesetzt

werden, z.B. um eine Gestaltungsarbeit besser vorzeigen zu können (vgl. Skizze 04; vgl. Kapitel 6, S. 78 f.).

#### › Parallele Nutzung von verschiedenen Bereichen

Sind mehrere Lehrpersonen anwesend, wird eine Gesamtgruppe in zwei Halbgruppen oder eine Grossgruppe in vier Halbgruppen aufgeteilt. Jeweils eine Lehrperson arbeitet mit einer Halbgruppe im Rahmen einer geführten Sequenz. Für die Arbeit in der Halbgruppe werden parallel verschiedene zur Verfügung stehende Bereiche genutzt: Gruppentische, Kreis, Freiflächen, Gruppenraum oder Aussenraum (vgl. Skizze 05). Dafür braucht es Absprachen zwischen den Lehrpersonen, so dass alle Gruppen möglichst einen Bereich zur Verfügung haben, der für ihre aktuelle Tätigkeit Sinn macht. Auch gegenseitige Störungen müssen gut überlegt und berücksichtigt werden. Eine nebenan arbeitende Gruppe muss aber nicht zwingend als Störfaktor wahrgenommen werden.

*«Ich finde, bis jetzt haben wir es immer gut geschafft, aneinander vorbeizukommen, auch wenn zwei Gruppen im gleichen Raum waren. Ich finde es auch schön, zu hören, was die anderen machen.»* (Zitat Lehrperson)

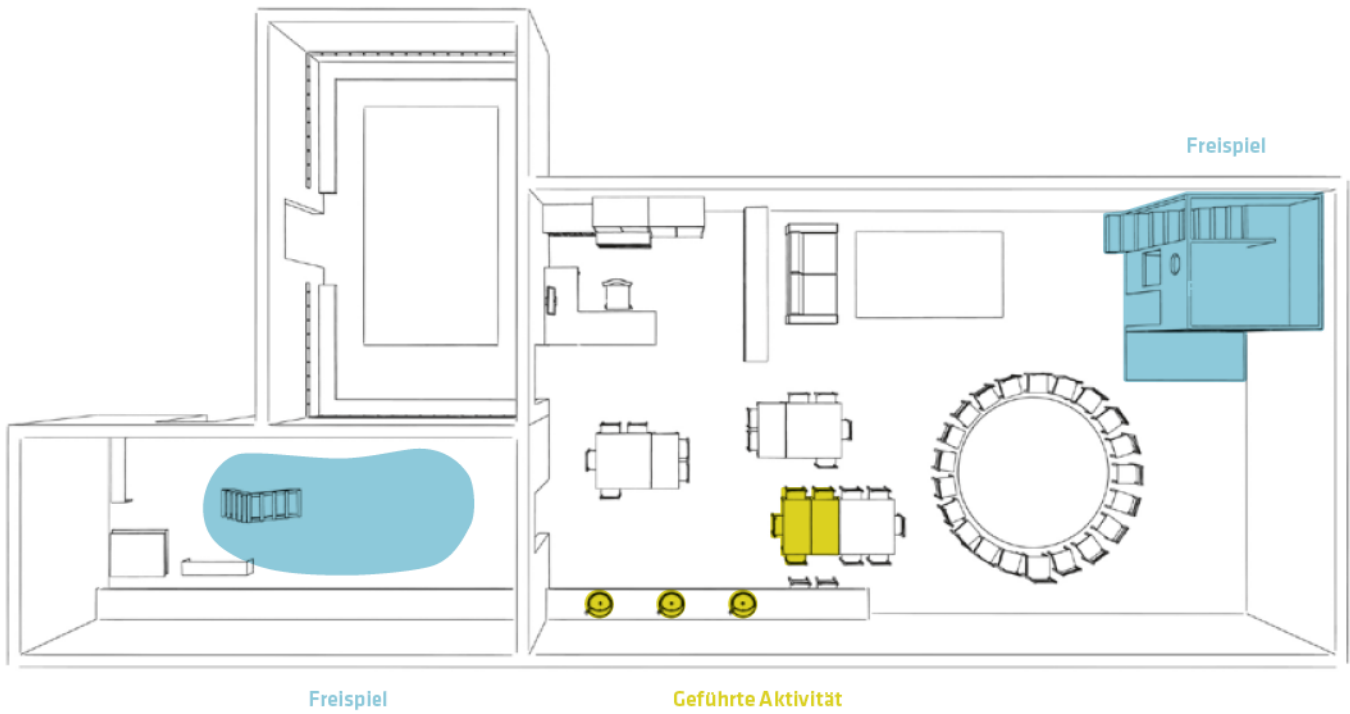
#### › Freiflächen

Analog zur Arbeit mit der Gesamtgruppe ist es auch in der Halbgruppe manchmal notwendig, die Kinder zu versammeln. Wird in einem Kindergarten parallel mit Halbgruppen gearbeitet (vgl. oben), können nicht alle Gruppen für diesen Zweck den vorhandenen Sitzkreis nutzen. Auch wenn der Sitzkreis nicht fix installiert ist, braucht es andere Lösungen. In diesen Fällen dienen genügend Freiflächen dazu, mit einer Halbgruppe ad hoc einen Kreis bilden zu können.

### KLEINGRUPPEN

Aktivitäten in Kleingruppen finden in erster Linie während des Freispiels statt. Im Rahmen des Rollenspiels, des Bauens und Bewegens spielen die Kinder oft in Dreier- bis Fünfer-





**Skizze 06** Kombination von Freispiel und geführter Aktivität und dadurch parallele Nutzung verschiedener Raumbereiche

gruppen. Für die Freispielbereiche dieser Aktivitäten bedeutet dies, dass sie viel Platz benötigen, weil mehrere Kinder beteiligt sind und es sich um raumgreifende Aktivitäten handelt (vgl. Kapitel 6, S. 70–77, sowie S. 81–83). Zusätzlich wird während geführter Sequenzen in Kleingruppen gearbeitet. Dies ist dann der Fall, wenn mehrere Lehrpersonen anwesend sind und die Gesamt- oder Halbgruppe stärker unterteilen können, z.B. im Rahmen des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Unterricht <sup>1)</sup>) oder des Förderunterrichts (vgl. Kapitel 8). Weiter kann die Aufteilung in Kleingruppen auch dann erfolgen, wenn Kinder bestimmte Arbeitsschritte selbständig erledigen können und die Gruppe entsprechend organisiert wird. Walter und Fasseing (2002b: 161) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass es Sinn macht, bei neuen Teilschritten von der Einzel- über die Partner- zur Gruppenarbeit zu gelangen. Das bedeutet, dass

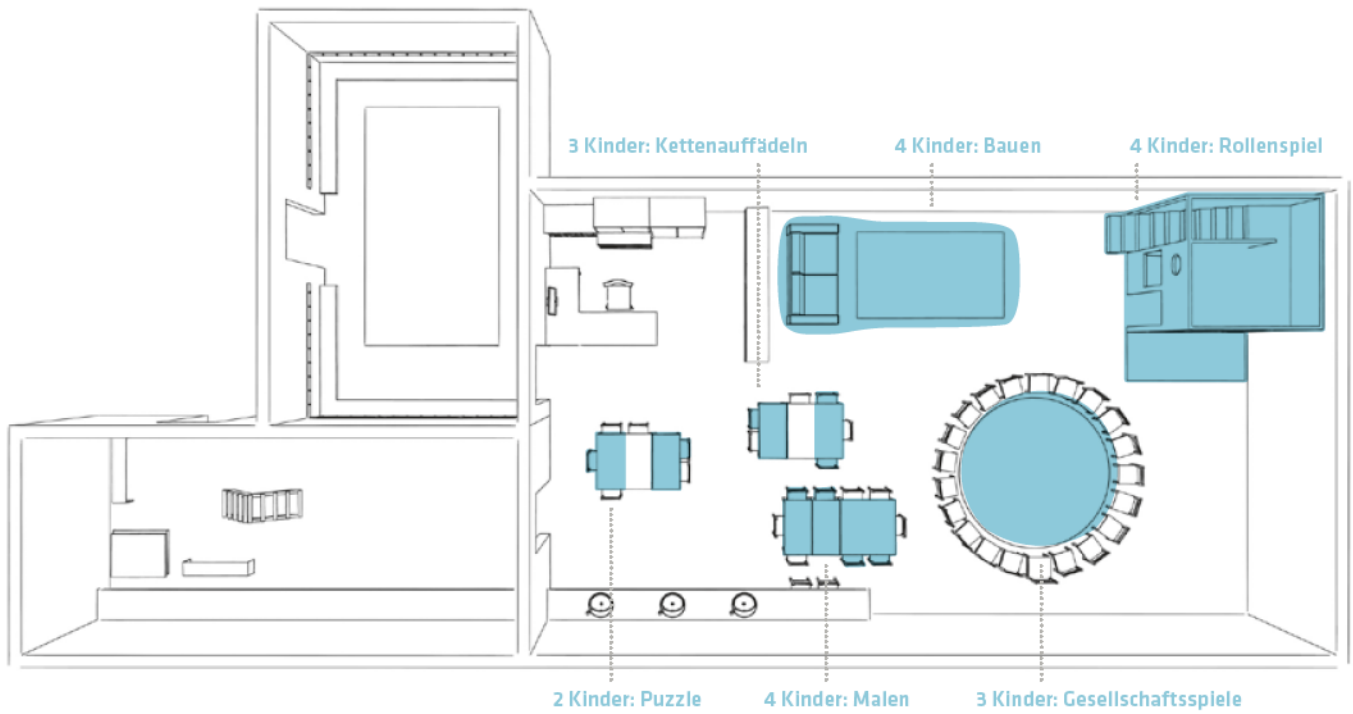
sich die Kinder zu Beginn individuell mit einem bestimmten Inhalt auseinandersetzen. Alle arbeiten zwar parallel, aber jedes für sich. Durch die spätere Partner- und anschließende Gruppenarbeit erfolgt eine schrittweise Interaktion zwischen den Kindern <sup>2)</sup>.

➤ **Freispielbereiche**

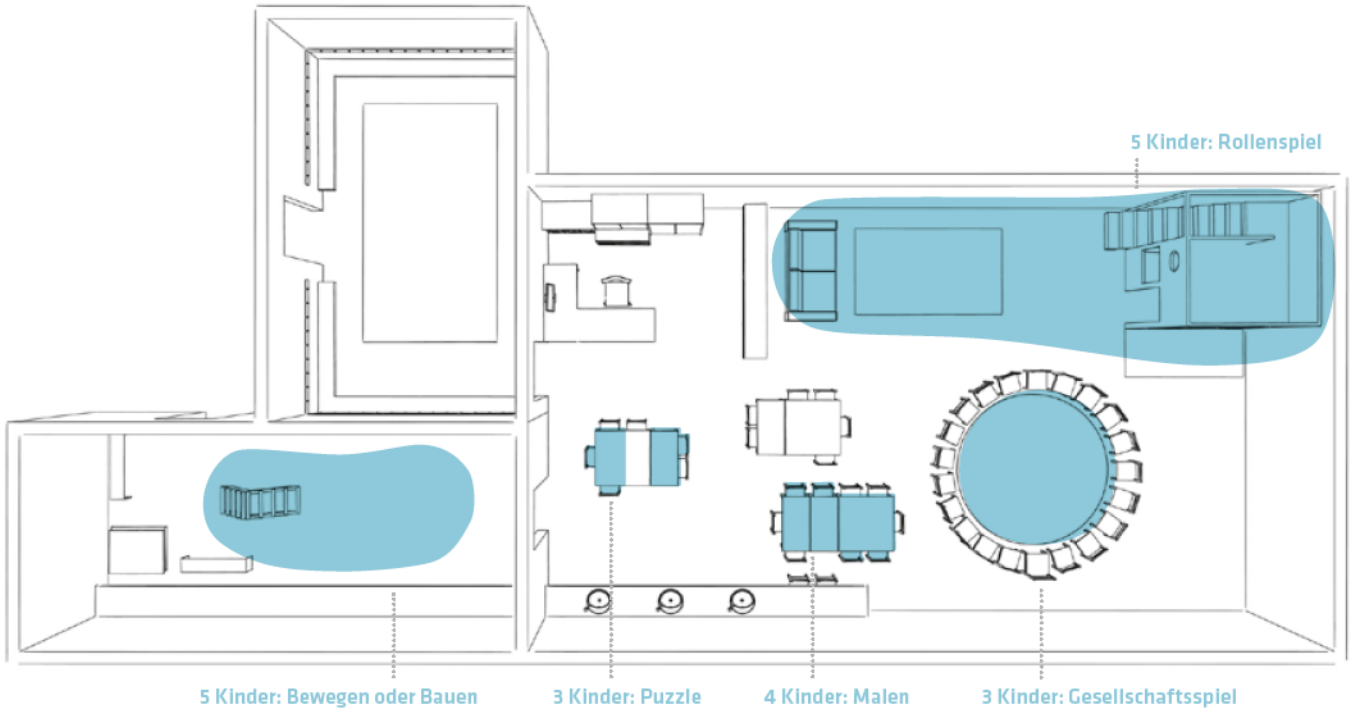
In allen Kindergärten verteilen sich die Kinder während des Freispiels auf die dafür vorgesehenen Bereiche im Hauptraum sowie teilweise in der Garderobe, im Gruppenraum und im Außenraum (vgl. Kapitel 4, S. 53 f., sowie Kapitel 6, S. 85–89).

➤ **Parallele Nutzung verschiedener Bereiche**

Im einen der beobachteten Kindergärten werden geführte Gestaltungsarbeiten parallel zum Freispiel durchgeführt. Beinhaltet eine Gestaltungsarbeit mehrere Schritte, wird die Halbgruppe manchmal in weitere Kleingruppen aufgeteilt. Einige Kinder gestalten mit Unterstützung der Lehrperson an den Gruppentischen sowie an den nahe verorteten Lavabos auf Kinderhöhe. Die übrigen Kinder befinden sich im Freispiel. Die enge parallele Begleitung unterschiedlicher Gestaltungsschritte durch die



**Skizze 07** Gruppenraum wird während des Freispiels nicht genutzt. Alle Kinder verteilen sich im Hauptraum.



**Skizze 08** Gruppenraum wird während des Freispiels genutzt. Der Hauptraum wird dadurch entlastet und die Kinder verfügen über mehr Platz.

<sup>1)</sup> DaZ bedeutet Deutsch als Zweitsprache. Kinder, welche in der deutschen Sprache Förderbedarf aufweisen, erhalten zusätzliche Unterstützung. Der Unterricht wird von einer spezifisch ausgebildeten Lehrperson erteilt. Dies bedeutet, dass in der betreffenden Zeit mindestens zwei Lehrpersonen im Kindergarten anwesend sind.  
<sup>2)</sup> Vgl. dazu die Think-pair-share-Methode (Mattes 2011).

Lehrperson wird aufgrund der Nähe von Gruppentischen und Lavabos ermöglicht (vgl. Skizze 06).

› **Einbezug Gruppenraum**

Die Verteilung der Kinder während des Freispiels ist in den verschiedenen Kindergärten unterschiedlich stark ausgeprägt. Dies hängt insbesondere damit zusammen, ob der Gruppenraum während dieser Sequenz als Spielort zur Verfügung steht oder nicht. Kann eine Kindergruppe während des Freispiels im Gruppenraum einer lauten und bewegungsintensiven Aktivität nachgehen, bedeutet dies unweigerlich eine Entlastung aller übrigen Räume.

Ob der Gruppenraum zur Verfügung steht, ist u.a. abhängig von dessen Lage. Ist er direkt und ebenerdig zugänglich, wird er rege genutzt. Interne Verbindungen über Treppen führen vermutlich zu einer Abnahme der Nutzungshäufigkeit, insbesondere wenn Lehrpersonen alleine mit einer Klasse anwesend sind. Muss ein Gruppenraum im Untergeschoss gar über den Aussenraum erreicht werden, wird es einiges komplizierter, ihn zu bespielen. Auch in diesem Fall erachten wir aber die Überlegung, durch welche Organisationsform solche Kellerräume stärker genutzt werden können, gerade bei engen Raumverhältnissen als lohnenswert (vgl. Skizzen 07 und 08).

**PARTNER- UND EINZELAKTIVITÄT**

Aktivitäten alleine oder zu zweit finden im Rahmen des Freispiels sowie der individuellen Vertiefung statt. Auch innerhalb geführter Sequenzen können die Kinder zwar alle dasselbe oder etwas Ähnliches ausführen, aber jeweils für sich alleine. Räumlich heisst dies, dass für Einzel- und Partneraktivitäten ähnliche Bereiche genutzt werden wie in der Form der Kleingruppe. Zusätzlich sind v.a. Bereiche für konzentrierte und stille Aktivitäten von Bedeutung (vgl. Kapitel 6, S. 87 f.). Auffallend ist in allen Kindergärten, dass Gruppentische ebenso häufig für Partner- oder Einzelarbeiten wie für Aktivitäten in der Gruppe genutzt werden. Dies bedeutet ein teilweises Umfunktionieren dieser Gruppentische.



**Fazit**

# Interdependenz zwischen Raumstruktur, Raumnutzung und Sozialformen

In Bezug auf die Sozialformen lässt sich feststellen, dass die Organisation des Unterrichts in verschiedenen Sozialformen jeweils eine Auswirkung auf die Raumnutzung hat. Dies lässt sich insbesondere anhand der folgenden beiden Aspekte ablesen:

**PARALLELE NUTZUNG VERSUS EINSEITIGE NUTZUNG VERSCHIEDENER BEREICHE**

Geführte Sequenzen können mit der Gesamtgruppe bestritten werden. Diese Art der Unterrichtsorganisation ist in allen Kindergärten v.a. im Rahmen der Begrüssungs- und Verabschiedungsrituale sowie des Znüni-Essens zu beobachten. In diesem Fall steht das gemeinsame Erlebnis im Zentrum (vgl. Kapitel 4, S. 51–54). Zusätzlich lassen sich geführte Sequenzen in der Gesamtgruppe z.B. auch im Rahmen von Gestaltungsaktivitäten beobachten. Die Kinder führen in diesem Fall in etwa zeitgleich alle dieselben Arbeitsschritte durch, welche die Lehrperson vorgibt, was einem klassischen Frontalunterricht entspricht. Weitere anwesende Lehrpersonen unterstützen einzelne Kinder innerhalb des Settings der Gesamtgruppe. Eine Alternative bei der Durchführung von Gestaltungsaktivitäten stellt die Aufteilung der Gesamtgruppe in Halb- oder Kleingruppen dar. Im Rahmen didaktischer Differenzierung kann die Gruppenzuteilung nach verschiedenen Kriterien erfolgen: Inhalte der Arbeiten, Lerninteresse, Lernbereitschaft, Lerntempo, Lernstile oder Leistungsvermögen der Kinder. Eine Aufteilung der Gesamtgruppe ist möglich, wenn mehrere Lehrpersonen anwesend sind (vgl. Kapitel 8, S. 111 f.) oder die Kinder selbständig in Kleingruppen arbeiten können.

Diese beiden Organisationsformen des Unterrichts ziehen eine jeweils andere Raumnutzung nach sich. Die erste Variante bedeutet, dass die gesamte Gruppe an einem Ort versammelt wird, z.B. im Kreis oder an den Gruppentischen. Andere Bereiche wie Garderobe, Gruppenraum oder Aussenraum werden während dieser Zeit nicht verwendet. Dauern solche geführten Sequenzen sehr lange, bleiben potentiell vorhandene Raumressourcen ungenutzt, was einer einseitigen Raumnutzung entspricht (vgl. Skizze 04).

Die zweite Variante führt hingegen unweigerlich zu einer räumlichen Verteilung der Halb- oder Kleingruppen. Insbesondere wenn die Arbeit in spezifischen Sozialformen vorab in einem pädagogischen Konzept festgelegt wird, müssen sich die Lehrpersonen den Raum entsprechend aneignen. Sieht ein pädagogisches Konzept z.B. vor, geführte Sequenzen in Halb- oder Kleingruppen durchzuführen, müssen sich die Lehrpersonen überlegen und gegenseitig absprechen, wo eine geführte Sequenz stattfinden kann. Dabei muss einerseits inhaltlich beachtet werden, welche räumlichen Voraussetzungen – z.B. Lavabo, Bewegungsfläche – benötigt werden. Andererseits muss raumorganisatorisch darauf geachtet werden, wie die einzelnen Gruppen verteilt werden können, damit sie sich gegenseitig nicht stören (vgl. Skizze 05).

Eine mehr oder weniger ausgeprägte Nutzung der vorhandenen Raumressourcen zeigt sich auch im Rahmen des Freispiels. Allerdings scheint diese Verteilung weniger mit den gewählten Sozialformen als vielmehr mit der Verteilung der Angebote sowie der Nutzung des Gruppenraumes in Zusammenhang zu stehen (vgl. oben, S. 66 sowie Kapitel 6, S. 85–89).

Die unterschiedlich ausgeprägte Nutzung verschiedener Bereiche wurde v.a. im Rahmen von Gestaltungsaktivitäten beobachtet. Zu vermuten ist, dass dieser Unterschied allgemein im Rahmen geführter Sequenzen festzustellen ist. Es zeigt sich durch unsere Beobachtungen, dass nicht die Sozialform alleine eine spezifische Raumnutzung zur Folge hat, sondern vielmehr die Sozialform in Zusammenhang mit der Unterrichtsorganisation. Daraus ziehen wir den Schluss, dass die Einrichtung funktionaler Gestaltungsbereiche oder das Zurverfügungstellen

zusätzlicher Raumressourcen nur dann Sinn macht, wenn zeitgleich in einem pädagogischen Konzept entsprechende Überlegungen zur Unterrichtsorganisation erfolgen und die Anwesenheit mehrerer Lehrpersonen dafür genutzt wird, kleinere Gruppen zu bilden und diese besser in den vorhandenen Räumlichkeiten zu verteilen.

**SOZIALFORMEN RÄUMLICH FLEXIBEL VERSUS RÄUMLICH DEFINIERT**

Insbesondere bei der räumlichen Organisation von Gesamt- und Halbgruppe zeigt sich, dass soziale Organisationsformen teilweise durch den Raum vorgegeben werden, sei dies durch die Möblierung oder den Grundriss. Am deutlichsten manifestiert sich dieses Phänomen am Kreis, der fix installiert ist oder variabel hergestellt wird.

Die Form des Kreises eignet sich besonders gut, um eine Gruppe von Kindern zu versammeln, weshalb sie in allen beobachteten Kindergärten zur Anwendung kommt. Ist der Kreis fix installiert, stellt er ein präsentendes und raumstrukturierendes Element dar. Die Versammlung der Kinder scheint an diesem Ort am einfachsten zu sein. Im Zentrum steht der Wunsch nach der spezifischen Organisationsform Gesamtgruppe und nicht der Ort an sich. Der fix vorhandene Kreis bedeutet somit eine räumliche Verankerung der sozialen Organisationsform (vgl. Skizze 01).

Ist der Kreis hingegen nicht fix vorhanden, wird er räumlich variiert. Dies kann bedeuten, dass die Lehrperson zuerst funktional bestimmt, wo sie mit den Kindern arbeiten möchte (z.B. Gestaltungsbereich, Bewegungsbereich). Der Kreis wird entsprechend in diesem Bereich gebildet. Oder der Kreis wird spontan an demjenigen Ort geschaffen, an dem sich Kinder und Lehrpersonen gerade aufhalten. Beides bedeutet eine flexible Raumnutzung, die sich im ersten Fall funktional und im zweiten kontextuell ergibt.

Eine Kombination von räumlich flexibler und räumlich definierter Sozialform ist zu beobachten, wenn Möglichkeiten für die Bildung eines Kreises an zwei Orten vorgegeben sind, z.B. im



Stuhlkreis und in der Garderobe. In diesem Fall kann die Verortung des Kreises funktional erfolgen, wenn aus praktischen Gründen in der Garderobe Znüni gegessen wird. Eine kontextuelle Verortung erfolgt, wenn die Lehrperson die Kinder vor dem Nachhausegehen für ein Singspiel in der Garderobe versammelt. Schliesslich kann die soziale Organisationsform im Vordergrund stehen, wenn die Kinder im Stuhlkreis für eine geführte Sequenz versammelt werden.

Der Zusammenhang zwischen vorgegebenen Raumstrukturen und Verortung einer Sozialform wurde in den beobachteten Kindergärten am Fall des Sitzkreises herausgearbeitet. Zu vermuten ist, dass auch anhand anderer räumlicher Strukturen, z.B. vorhandene Nischen oder Gruppentische, ein entsprechender Zusammenhang festgestellt werden könnte.

## Spielen und Lernen

# 6

# Spielen und Lernen

Im Kindergarten finden sehr viele, sehr unterschiedliche Aktivitäten statt. Die Kinder gestalten, schlüpfen in verschiedene Rollen, bauen, bewegen sich, singen, forschen, experimentieren, erzählen, hören zu, schauen Bücher an usw. Das Spielen und das Lernen finden zu unterschiedlichen Zeiten, in verschiedenen Konstellationen, während verschiedener Sequenzen und – auf den Raum bezogen – an verschiedenen Orten statt. Inhaltliche Aspekte, aber auch die Lärmintensität von Aktivitäten sowie die Funktion von Räumen sind bei der Verortung der Spiel- und Lernaktivitäten handlungsleitend. Unterschiede zwischen den verschiedenen Kindergärten zeigen sich bezüglich der Raumstrukturen, der Definition von Aktivitätsbereichen, der räumlich funktionalen Verortung von Aktivitäten sowie der Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten in den verschiedenen Räumen.

## Wie und wo sind Kinder aktiv?

Die verschiedenen Aktivitäten sind im Kindergartenalltag traditionell verankert und dienen der Förderung verschiedener Entwicklungsbereiche. Für unsere Beobachtungen hätten die im Lehrplan 21 beschriebenen Fachbereiche und Entwicklungsorientierten Zugänge (vgl. Kapitel 2, S. 15) als Leitlinien dienen können. Da wir jedoch vom konkreten Kindergartenalltag ausgehen wollten, haben wir uns entschieden, uns an dem zu beobachtenden Tun zu orientieren. Im Folgenden fokussieren wir v.a. auf die Aktivitäten der Kinder während des Freispiels und der geführten Sequenzen. Die Auflistung ist keineswegs abschliessend zu verstehen, sondern wir haben diejenigen Aktivitäten ausgewählt, zu denen spezifische Erkenntnisse in Verbindung mit dem Raum vorhanden sind. Ziel ist es, verschiedene Möglichkeiten der Raumnutzung aufzuzeigen.

### ROLLENSPIEL

Rollenspiel bedeutet, dass Kinder für ihr Spiel in eine Rolle schlüpfen. Im Kindergarten zeigen sich zwei Formen von Rollenspiel:

- Die Kinder übernehmen physisch eine konkrete Rolle, z.B. als Mutter, Vater, Kind, Prinzessin oder Pirat. Um in eine Rolle zu schlüpfen, helfen Verkleidungsmaterial oder spezifische Utensilien wie Rössligeschirr, Kochgeschirr, Telefon, Möbel, Einkaufswagen usw. Für diese Art von Rollenspiel braucht es idealerweise mehrere Kinder, welche miteinander in Aktion treten können. Es wird in diesem Fall auch vom «grossen Rollenspiel» gesprochen (Walter und Fasseing 2002d: 227).
- Die Kinder übernehmen eine Rolle eher imaginär, indem sie mit kleinem Spielmaterial spielen. Kinder schlüpfen dabei über eine vorhandene Figur oder einen vorhandenen Gegenstand in eine Rolle, z.B. im Bereich des Puppenhauses oder des Bauernhofs sowie beim Spiel mit Fahrzeugen. In diesem Fall ist ein Spiel alleine gut möglich, weil die Figuren bzw. Objekte miteinander in Aktion treten können. Diese Form des Rollenspiels wird auch als «kleines Rollenspiel» bezeichnet (ebd.: 225).

Rollenspiele sind akustisch eher laut. Die Kinder verhandeln, sprechen, lachen und imitieren. Sie finden meist während des Freispiels, z.T. auch während der Pause statt.

**Definierte und separierte Rollenspielbereiche**  
Im Innenraum erfolgen die Rollenspiele separiert in den klar dafür definierten Bereichen. Oft ist dies eine Rollenspielecke, welche meist so eingerichtet ist, dass darin Familie und Haushalt gespielt wird (vgl. Skizze 01).

**Ausgedehnte Rollenspielbereiche**  
Ein echtes Rollenspiel braucht Platz, weil dazu auch Reisen, Ausflüge, Spaziergänge, Besuche usw. gehören. Das Rollenspiel wird dabei über den eigentlich definierten Bereich hinaus

ausgedehnt. So beziehen die Kinder z.B. den Sitzkreis in ihr Spiel ein. Sie machen Ausflüge zu anderen Spielorten (z.B. Bauernhof) oder sie unternehmen Spaziergänge zum Pult der Lehrperson. Der Einkaufsladen wird in einiger Entfernung eingerichtet, damit die Kinder wirklich einkaufen gehen. Wollen Lehrpersonen diese Ausdehnung ermöglichen, muss es in einem Kindergarten explizit erlaubt bzw. durch die Anordnung der Spielangebote unterstützt werden, aus der Rollenspielecke herauszukommen. Lehrpersonen müssen bereit sein, die stärkere Verteilung der Kinder und ein allenfalls entstehendes Durcheinander im Raum in Kauf zu nehmen (vgl. Skizze 02).

«Seit etwa zehn Tagen gehen die Kinder aus der Familien-  
ecke für Besuche auch nach oben. Sie gehen verkleidet nach  
oben, um zu schauen, was da los ist, und kommen dann wie-  
der herunter. Jetzt beginnt sich das langsam zu vermischen,  
es gibt kein Stockdenken mehr, sondern man kann einander  
auch während des Spiels besuchen. Das finde ich sehr schön.»  
(Zitat Lehrperson)

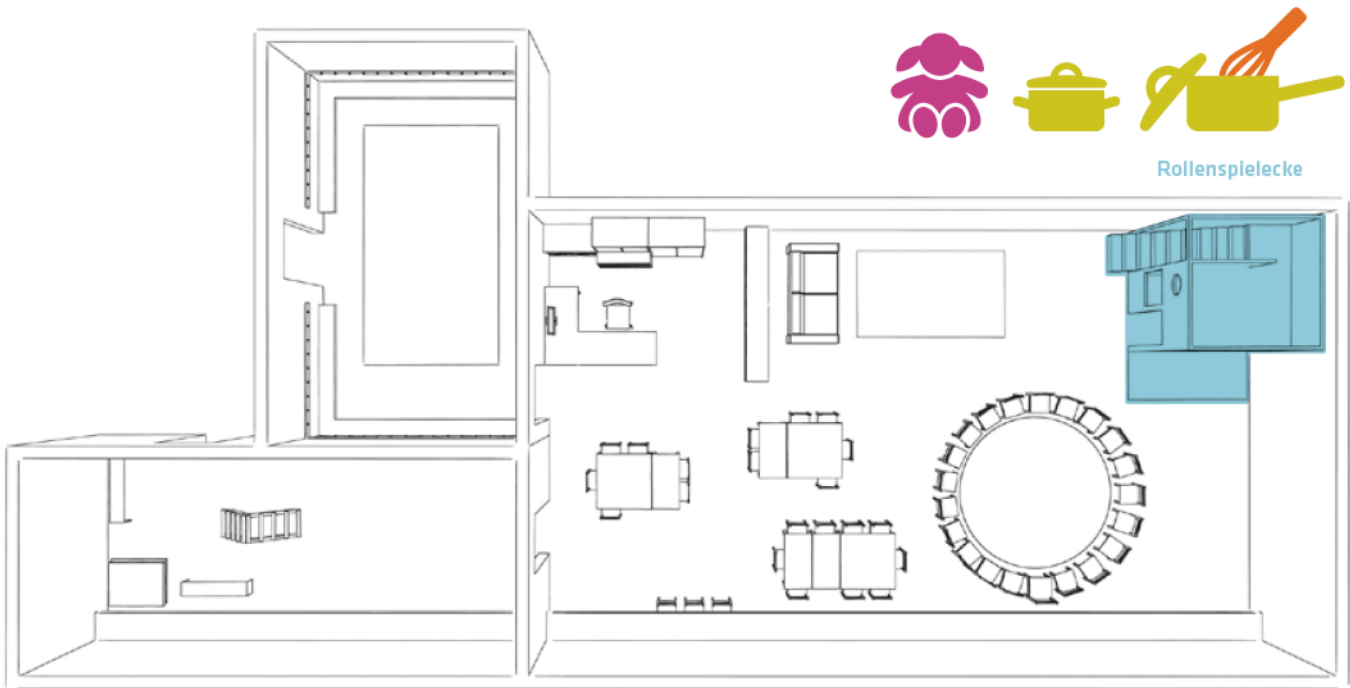
**Flexible, umfunktionierte Rollenspielbereiche**  
Das «kleine Rollenspiel» wird flexibel verortet. Mit Rollenspielmaterial, das transportiert werden kann, ist es möglich, an unterschiedlichen Orten zu spielen, z.B. in der Garderobe oder im Sitzkreis. Räume können von den Kindern zudem in ihrer Hauptfunktion verändert werden. In einer Bauecke werden z.B. Installationen wie eine Burg, ein Wald oder ein Turm gebaut, die danach bespielt werden. Die Bauklötze dienen dabei als Baumaterialien, werden aber auch in Rollenspielutensilien (z.B. Gewehr, Schlagzeug oder Säge) umfunktioniert (vgl. Skizze 03).

**Ausgedehnte und kombinierte Rollenspielbereiche**  
Auffallend ist, dass Knaben eher eine Rolle im «kleinen Rollenspiel» (Playmobil, Autos) oder über Konstruktionsmaterialien wie Lego übernehmen. Dieses «kleine Rollenspiel» kann bewusst neben dem kleineren Konstruktionsmaterial wie kleinen Bauklötzen, Lego oder Kapla-Hölzern<sup>1)</sup> verortet werden. Das

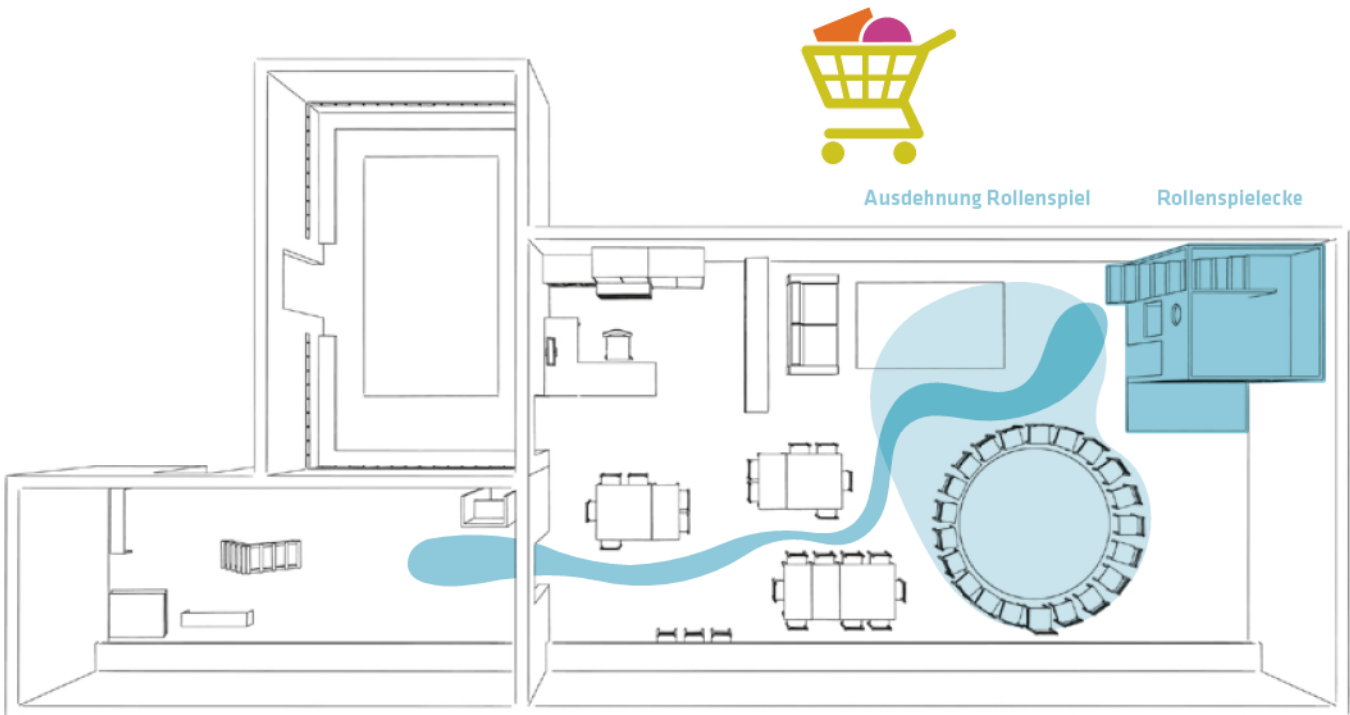
Angebot von ergänzendem losem Material (Naturmaterialien, Holztiere, Fahrzeuge) bietet zusätzliche Spielmöglichkeiten. Auch das «grosse Rollenspiel» kann mit anderen Angeboten (z.B. Bauecke) kombiniert werden, indem die Bereiche entsprechend nebeneinander verortet werden. Durch die Kombination der verschiedenen Angebote wird das Rollenspiel erweitert und vielfältiger. So können die Kinder beim Puppenhaus z.B. einen Umzug nachspielen oder in der Rollenspielecke in einem selbstgebauten Flugzeug fliegen. Zudem kann eine Familienecke mit Gegenständen ausgestattet werden (z.B. Schaukelpferd, Feuerwehrtensilien, Polizeikleider), die Spiele über den Rahmen der Familie und des Haushaltens hinaus zulassen (vgl. Skizze 04).

**Rollenspielbereiche im Aussenraum**  
Im Aussenraum wird im Rahmen des Rollenspiels v.a. gekocht. Die Kinder mixen Suppen aus geraspelter Kreide, Blättern, Wildkirschen und Wasser oder braten Marroni. Sehr gerne schlüpfen die Kinder auch in die Rolle von Pferden. Sie galoppieren und rennen – manchmal mit Rössligeschirr ausgerüstet – in den verschiedenen Bereichen des Aussenraumes herum oder klettern auf einer imaginären Flucht auf erhöhte Gegenstände. Im einen Kindergarten werden vorhandene Holzbocke ebenfalls gerne zu Pferden umfunktioniert. Auffallend ist bei diesen Rollenspielen ebenso wie bei anderen Aktivitäten im Aussenraum, dass verschiedene Gegenstände unterschiedlich genutzt werden (vgl. Fotos 07 und 08). Ein Schlauch kann z.B. als Telefon oder für den Transport von Wasser gebraucht werden. Ein Seil dient dem Kräfteressen beim Seilziehen, als Fesselinstrument oder es wird an verschiedene Dinge geknüpft. Und schliesslich dient es als Mittel zum Zweck für den Transport einer Kiste. Diese Kiste wiederum stellt einmal ein Schlafzimmer während eines Rollenspiels dar, ein andermal einen Rückzugsort für ein einzelnes Kind.

<sup>1)</sup> Kapla-Hölzer sind Hölzer in Form eines Quaders, die zum Bauen verwendet werden. Ihre Proportionen basieren auf dem Verhältnis 1:3:5. Die Länge eines Bausteins beträgt 12 cm [http://de.wikipedia.org/wiki/Kapla; 25.3.2015].

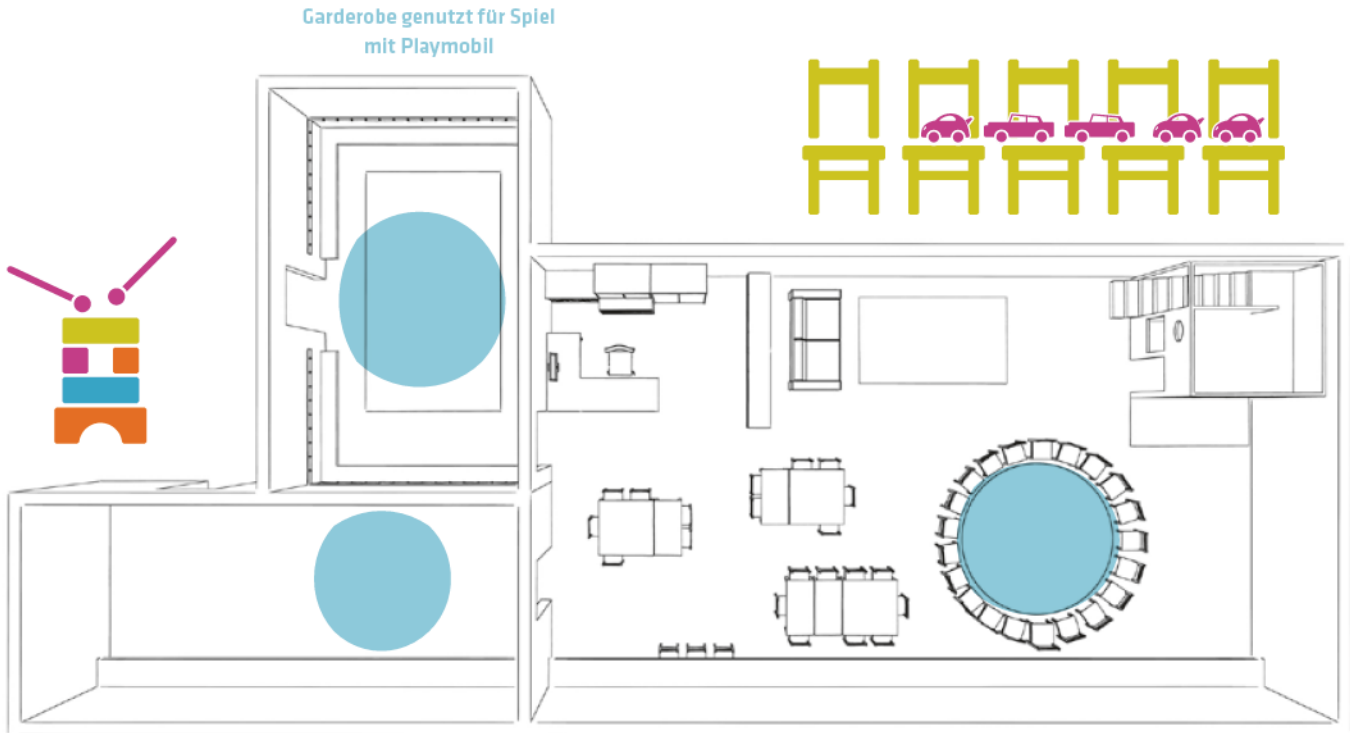


Skizze 01 Rollenspiel in klar definiertem Bereich (Rollenspielecke)



Einkaufsladen oder Bauernhof

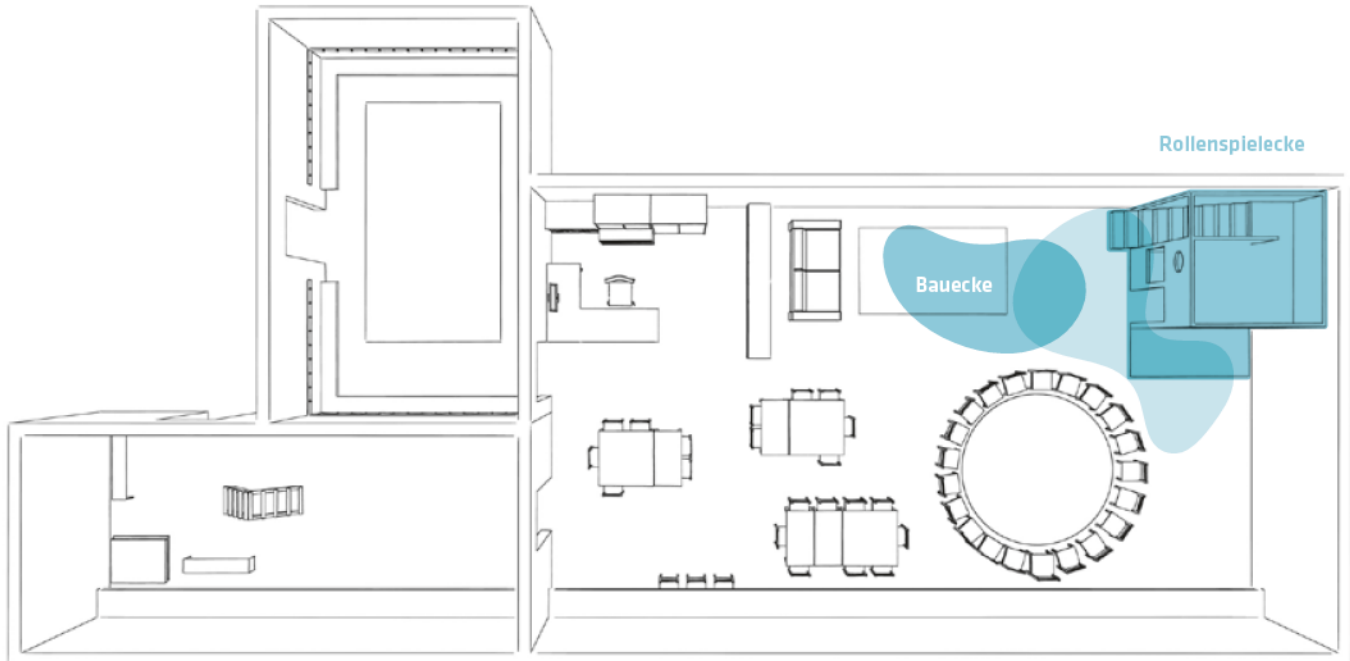
Skizze 02 Ausdehnung des Rollenspiels mit Einkaufs- und Spazierwegen



Definierte Bauecke umfunktioniert zu Konzertraum

Sitzkreis genutzt für Spiel mit Autos

Skizze 03 Umfunktionieren von Spielbereichen und Spielmaterial für das Rollenspiel



Bauecke

Skizze 04 Ausdehnung und Kombination des Rollenspielbereichs mit dem Baubereich

ENTSPRECHENDE BEDÜRFNISSE AUS PSYCHOLOGISCHER SICHT

Die Kinder setzen im Aussenraum vorhandene lose Materialien kreativ ein, um Rollenspiele zu generieren und zu untermalen. Die Umwelt in dieser Rollenspielnische bietet viele Möglichkeiten, sich aktiv zu betätigen und kreativ zu sein. Bei flexibel nutzbaren Elementen sind die Gelegenheiten, sich die Umwelt anzueignen, also die Umwelt zu verändern und den Raum zu erforschen, noch reicher. Existieren diese Umweltmöglichkeiten nicht, kann ein Desinteresse am Raum die Folge sein. Aus Sicht der Lehrpersonen könnte Desinteresse am Raum beispielsweise auch als fehlende Kreativität der Kinder interpretiert werden. Fehlende flexibel nutzbare Elemente zeigen aber auf, dass Desinteresse auch aufgrund von Umweltfaktoren möglich ist. Mangelndes Rauminteresse hat sich für die Entwicklung der Kinder als nicht positiv gezeigt (Flade, 2008).

Die kreative Erforschung des (Innen-)Raumes durch die Kinder zeigt sich anhand unterschiedlicher Einsatzformen und -möglichkeiten des vorhandenen Spielmaterials. Dieses hat nicht immer eine vordefinierte Funktion oder wird umfunktioniert. Bauklötze beispielsweise setzen die Kinder vielfältig ein und nutzen sie für unterschiedliche Spielmöglichkeiten, wie z.B. für das Rollenspiel.

Die kreativitätsunterstützende Wirkung eines Rollenspiels mit losen, nicht vordefinierten Materialien wird zusätzlich dem Bedürfnis der Förderung der Kinder gerecht. Offene Raumstrukturen ermöglichen, das Spiel auszudehnen. Dies hängt mit einem viel geäußerten Bedürfnis der Lehrpersonen nach Platz und Bewegungsfreiheit zusammen. Im Zusammenhang mit der Erforschung des Raumes und der Möglichkeit der Vermischung der Spielangebote ist Platz notwendig. Wenn sich ein Spiel ausdehnen soll und sich insbesondere Aktivitäten vermischen können, ohne gleich ein anderes Spiel oder eine andere Kindergruppe zu stören, braucht es genügend Bewegungsfreiheit und Platz. Durch eine unge-

störte Ausdehnung können Konflikte vermieden werden und durch Einbezug anderer Spielender oder anderer Materialien kann die Kreativität gefördert werden. Dazu ein Zitat einer Lehrperson:

*«Die Kinder haben Platz für solche Sachen, z.B. dass ein Spiel auch einfach entstehen kann, dass sie einander nicht in den Weg kommen, wenn sie anfangen, mit Tüchern Hütten zu bauen, und Stühle und Tische zusammenschieben; sie haben dazu wirklich Platz und die Möglichkeit und es stört die anderen Kinder nicht. Die anderen Kinder können trotzdem noch ihre Zauberkästen fertig machen, beim Puppenhaus spielen oder ihre Puzzle fertig machen. Sie haben wirklich Platz, um sich so zu entfalten.»*

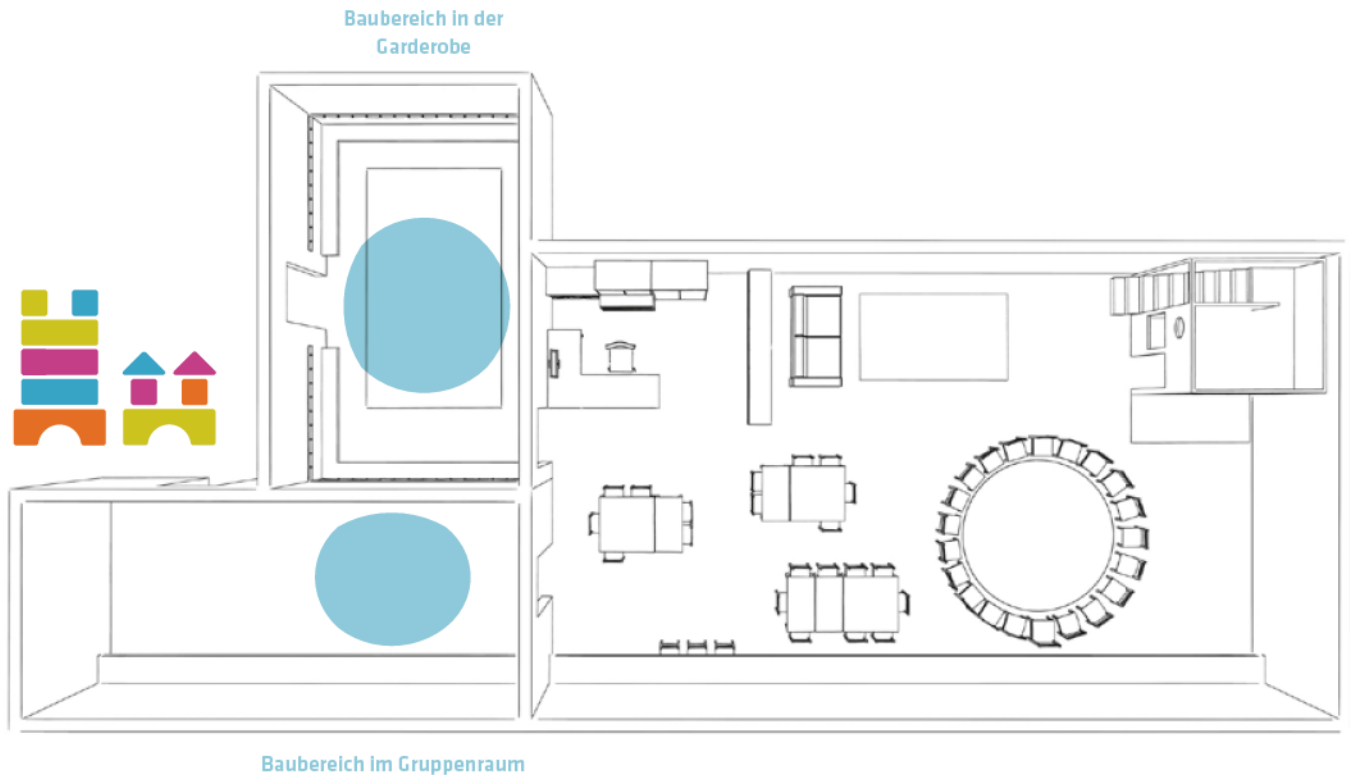
BAUEN

Im Kindergarten wird mit unterschiedlichem Material gebaut und konstruiert. Diese Bauaktivität erfolgt hauptsächlich während des Freispiels. Ideal scheint das Bauen auf dem Boden zu sein, weil dann nichts hinunterfallen kann. Der Boden sollte daher eine für die Kinder angenehme Temperatur und eine geeignete Oberfläche aufweisen. Mit kleinerem Material, z.B. Magnetkonstruktionsspiel, wird auch auf Gruppentischen gebaut. Können die Kinder das Gebaute stehen lassen, können sie einerseits langfristige Projekte verfolgen und finden andererseits am darauffolgenden Tag schnell wieder ins Spiel.

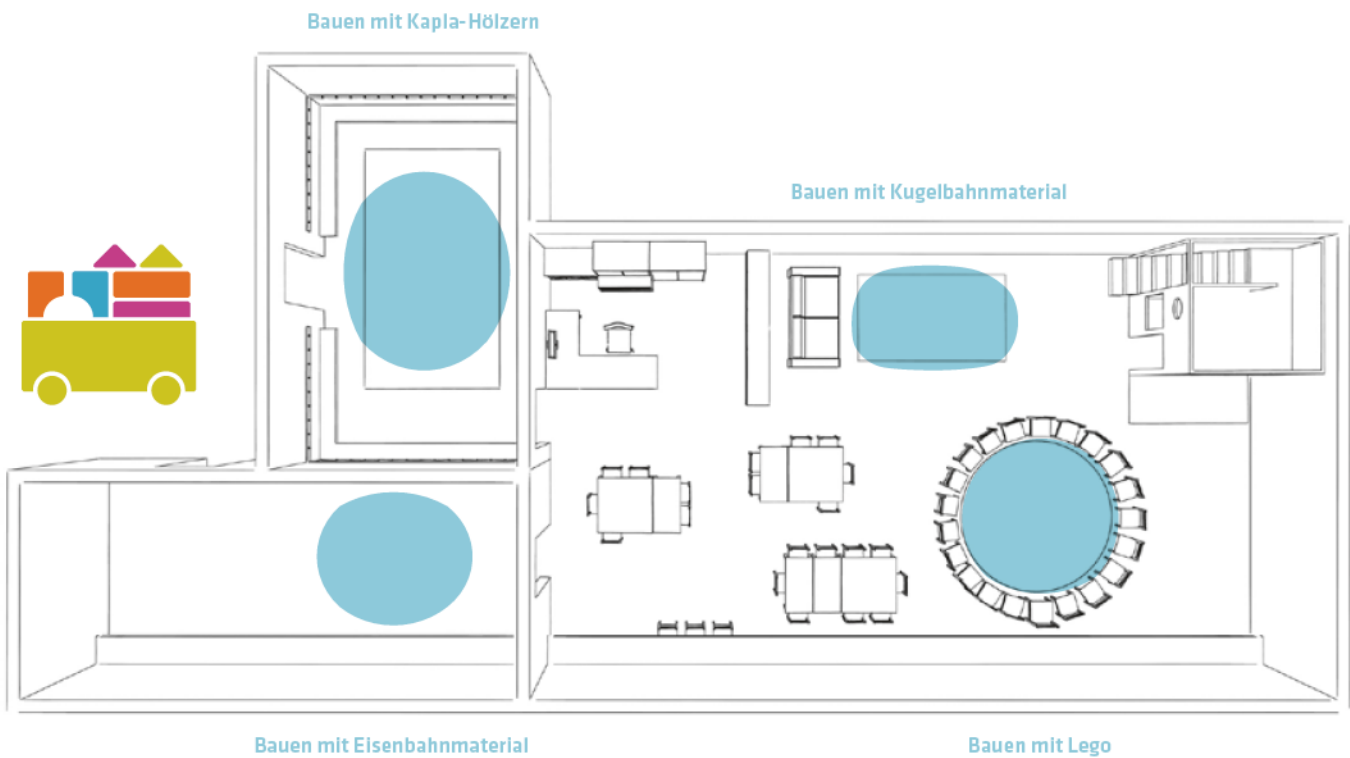
➤ **Definierte und ausgelagerte Baubereiche**

Ein klar definierter Baubereich wird manchmal aus dem Hauptraum des Kindergartens in die Garderobe oder in den Gruppenraum ausgelagert.

*«Wir haben meistens in der Garderobe etwas, womit sie konstruieren und bauen können, entweder Bauklötze oder eine Eisenbahn oder Kapla-Hölzer. Diese Angebote verändern wir von Quartal zu Quartal.»* (Zitat Lehrperson)



Skizze 05 Definierte und ausgelagerte Baubereiche



Skizze 06 Flexible Baubereiche an unterschiedlichen Orten mit je unterschiedlichen Materialien



Die Zuordnung erfolgt aufgrund der Lautstärke und des Platzbedarfs der Konstruktionsspiele. Die Verortung in der Garderobe kann insbesondere bei engen Platzverhältnissen dazu führen, dass Konstruiertes täglich zusammengeräumt werden muss (vgl. Skizze 05).

#### › Flexible Baubereiche

Alternativ wird der Baubereich flexibel gehandhabt. In diesem Fall können die Kinder parallel an unterschiedlichen Orten bauen und konstruieren. Ist das Material in Kisten auf Rollen versorgt, bringen sie es an denjenigen Ort, an dem aktuell Platz vorhanden ist. Auch können mögliche Störungen anderer Aktivitäten dadurch vermieden werden (vgl. Skizze 06).

#### › Definierte und kombinierte Baubereiche

Analog zum Rollenspiel werden auch zwei Formen des Bauens unterschieden und entsprechend in zwei Räumen verortet. Kleineres Material wie Lego, Eisenbahn, Kapla-Hölzer und kleine Bauklötze muss eher zusammengesetzt werden. Diese Materialien werden alle gleichzeitig angeboten, damit sie kombiniert verwendet werden können. Mit grossen Bauklötzen, Brettern, Schemeln und Tischen wird im grösseren Rahmen gebaut. Beide Formen des Bauens werden zudem mit den Aktivitäten des Rollenspiels kombiniert. Dies führt auch im Rahmen der Bau- und Konstruktionstätigkeit zu vielfältigen und erweiterten Ideen (vgl. Skizzen 07 und 08).

### ENTSPRECHENDE BEDÜRFNISSE AUS PSYCHOLOGISCHER SICHT

Bauaktivitäten der Kinder erfolgen vorzugsweise auf dem Boden. Dies entspricht dem Bedürfnis nach Platz und Bewegungsfreiheit – ein Bedürfnis, das auf den physischen Raum bezogen ist. Es braucht aber nicht nur genügend Platz, um auf dem Boden zu spielen. Ist keine freie Bodenfläche vorhanden, braucht es verschiebbare Materialien und flexible Strukturen. Eine freie Bodenfläche sollte herstellbar sein, doch dies ist bei

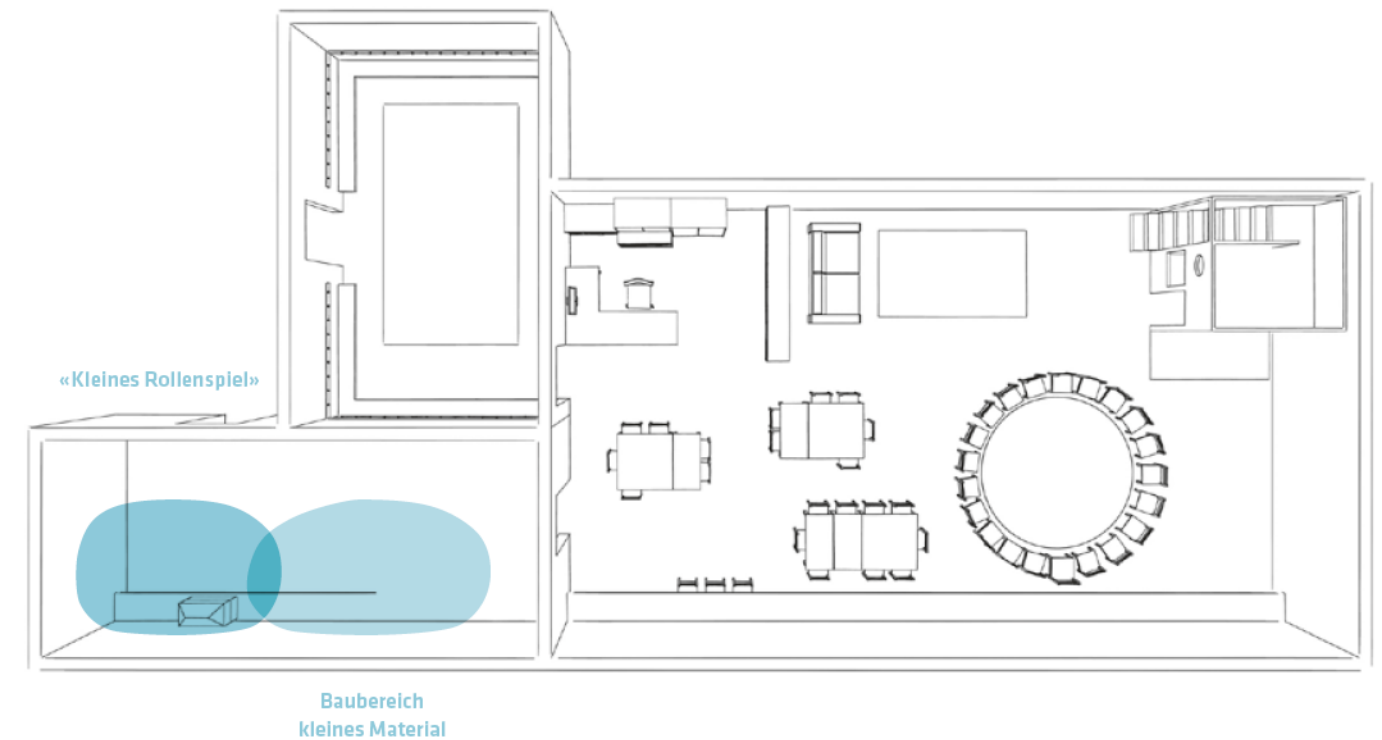
fix installiertem Mobiliar nicht immer möglich. Um Material zu verstauen, braucht es Stauraum. Das Bedürfnis nach Stauraum wurde entsprechend öfters von den Lehrpersonen genannt. Es lässt sich ein Zusammenhang feststellen zwischen den Bedürfnissen nach Platz (in diesem Beispiel freie Bodenfläche), flexiblem Mobiliar und vorhandenem Stauraum. Wenn Fläche geschaffen werden kann, muss allfälliges Material, das auf der Fläche stand, entsprechend verstaut werden können.

Es ist auch möglich, Platz zu schaffen, indem man grundsätzlich weniger schwer verschiebbares Mobiliar hat. Dazu ein Zitat einer Lehrperson:

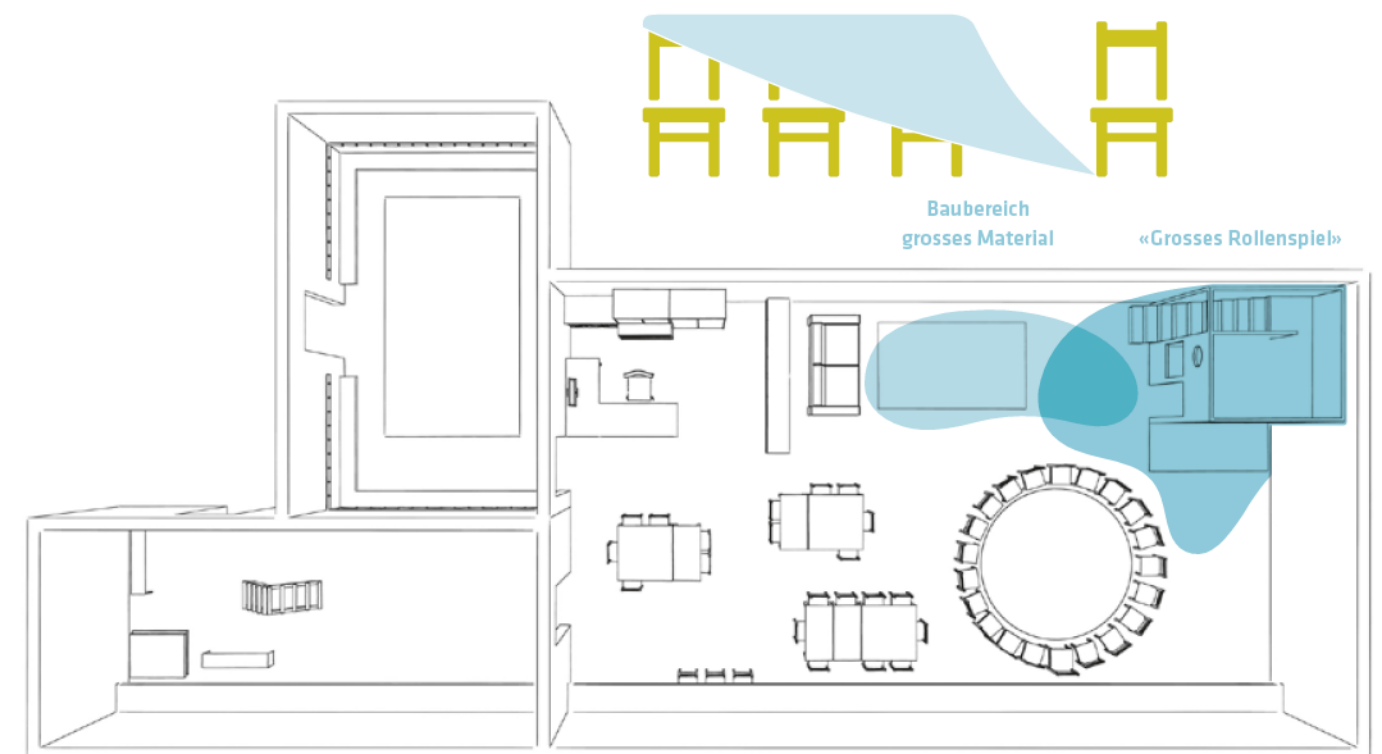
*«Sie spielen bei uns auf dem Boden, sie müssen nicht ein Konstruktionsspiel am Tisch spielen und sie können auch durch den Raum rennen, ohne dass sie anstossen. In der Gestaltungsecke hat es wenige grosse Tische. Unten sind der Znüni-Tisch und noch ein weiterer Tisch und sonst hat es keine Tische. Und das ist schon gut so».*

Die Lautstärke eines Spiels scheint ein wichtiges Kriterium für seinen Standort zu sein. Aufgrund der Lautstärke und des Platzbedarfs wird der Ort für das Bauen definiert. Die flexible Platzierung eines Spielangebotes spiegelt das Bedürfnis der Lehrpersonen nach einer Passung von Spiel und Raum/Nische. Den Lehrpersonen ist es wichtig, dass sie eine Steuerungsmöglichkeit haben und flexibel Anpassungen vornehmen können. Damit wollen sie eine möglichst optimale Passung zwischen Aktivität, Raum und eventuellen anderen Rahmenkriterien erreichen. Spielangebote werden auch oft dort verortet, wo sich aktuell gerade Platz anbietet; dies entspricht dem Bedürfnis nach einer flexiblen Handhabung und nach nicht fix installierten Spielangeboten. Voraussetzung dafür ist wiederum, dass genügend Ausweichmöglichkeiten vorhanden sind und Materialien leicht verschieb- und verstaubar sind, damit Platz geschaffen werden kann.

*«Ich finde es gut, dass es wirklich einfach flexibel ist. Ich habe sehr viele Möglichkeiten, den Raum zu gestalten. Ich hatte*



**Skizze 07** Baubereich mit kleinem Baumaterial kombiniert mit «kleinem» Rollenspielbereich



**Skizze 08** Baubereich mit grossem Baumaterial kombiniert mit «grossem» Rollenspielbereich

*wirklich schon verschiedenste andere Gestaltungen; ich hatte mal meinen Tisch dort drüben, oder den Kreis hatte ich schon mal hier in der Mitte, es gibt wirklich unterschiedlichste Sachen, die ich machen kann. Je nach Thema, Lust und Laune kann ich den Raum anpassen.»* (Zitat Lehrperson)

## GESTALTEN

Das Gestalten stellt einer der sechs Fachbereiche im Lehrplan 21 dar (vgl. Kapitel 2, S. 15). Konkret beinhaltet es verschiedene Aktivitäten wie Zeichnen, Basteln, Malen, Kneten, Töpfern, Perlenauffädeln usw. Auch das darstellende Spiel gehört zu den Gestaltungsaktivitäten. Diese können sowohl Teil des Freispielangebotes sein als auch während einer geführten Sequenz mit der ganzen oder halben Klasse stattfinden.

In allen von uns beobachteten Kindergärten ist das von den Kindern benötigte Gestaltungsmaterial für diese zumindest teilweise frei zugänglich. Sind die Materialien nicht auf Kinderhöhe verstaut, helfen sich einzelne Kinder selbst, indem sie ein Regal hochklettern.

### › Multifunktionale Gruppentische im Hauptraum

Die Arbeit an Tischen steht für Gestaltungsarbeiten in den von uns beobachteten Kindergärten klar im Vordergrund. Meist werden dafür multifunktionale Gruppentische, welche sich im Hauptraum befinden, genutzt. An diesen Gruppentischen führen die Kinder auch andere Aktivitäten aus, z.B. ein Spiel spielen oder ein Puzzle zusammensetzen. Oft finden die unterschiedlichen Aktivitäten parallel statt, ohne sich gegenseitig zu behindern.

Gestaltungsaufgaben werden auch mit einer grösseren Gruppe an den Gruppentischen, die dann zu eigentlichen Bastel- oder Maltischen werden, durchgeführt. Dabei zeigen sich je nach gewählter Sozialform unterschiedliche Möglichkeiten (vgl. Kapitel 5, S. 61–66):

› Bei der Arbeit in der Gesamtgruppe werden die Kinder an den Gruppentischen möglichst im Hauptraum verteilt. Die

vielen Tische im Raum führen bei engen Raumverhältnissen zu verstellten Räumen mit sehr geringer Freifläche.

› Bei der Arbeit in der Halbgruppe werden die Kinder an den Gruppentischen möglichst nahe zusammengekommen. Teilweise suchen die Kinder bereits von sich aus diese soziale Nähe. Sie ermöglicht der Lehrperson eine sehr enge Begleitung der Gruppe:

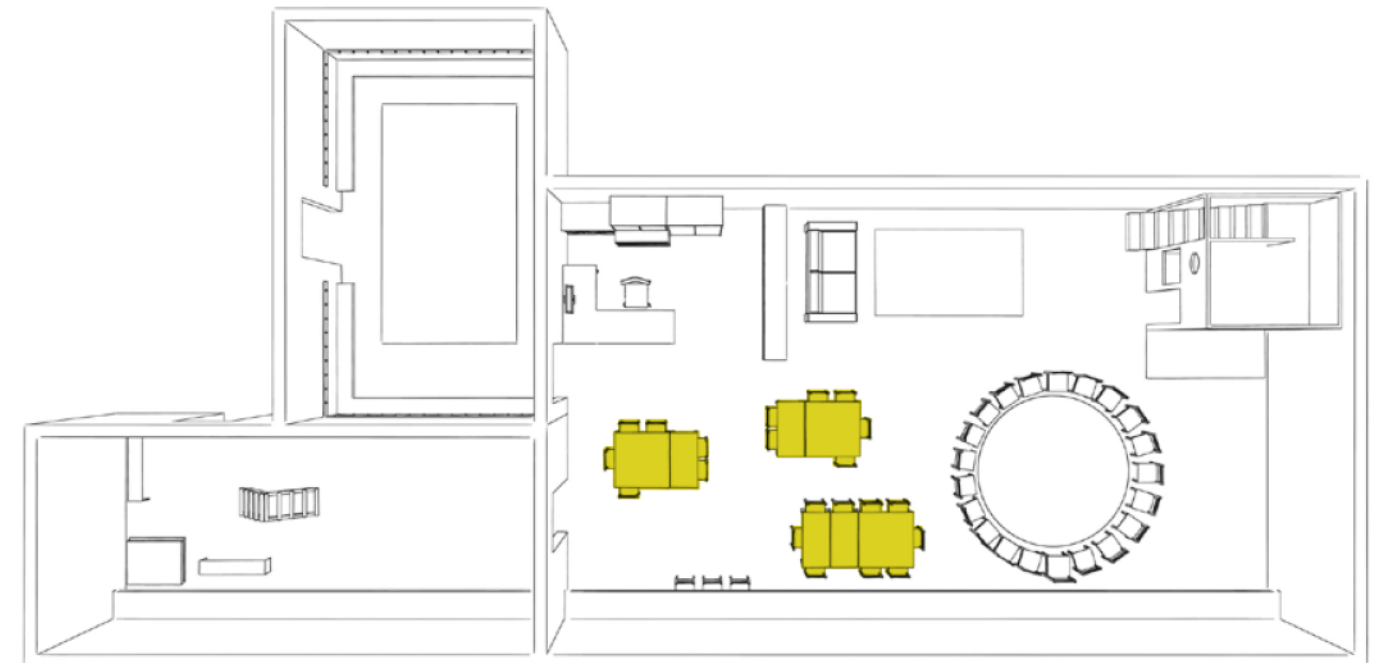
*«Das finde ich praktisch, wenn ihr alle um den gleichen Tisch sitzt.»* (Zitat Lehrperson)

Wird v.a. in der Halbgruppe an den Tischen gearbeitet, muss nicht für jedes Kind der Gesamtgruppe ein Gestaltungsarbeitsplatz zur Verfügung stehen, was zu einer geringeren Möblierungsdichte führt (vgl. Skizzen 09 und 10).

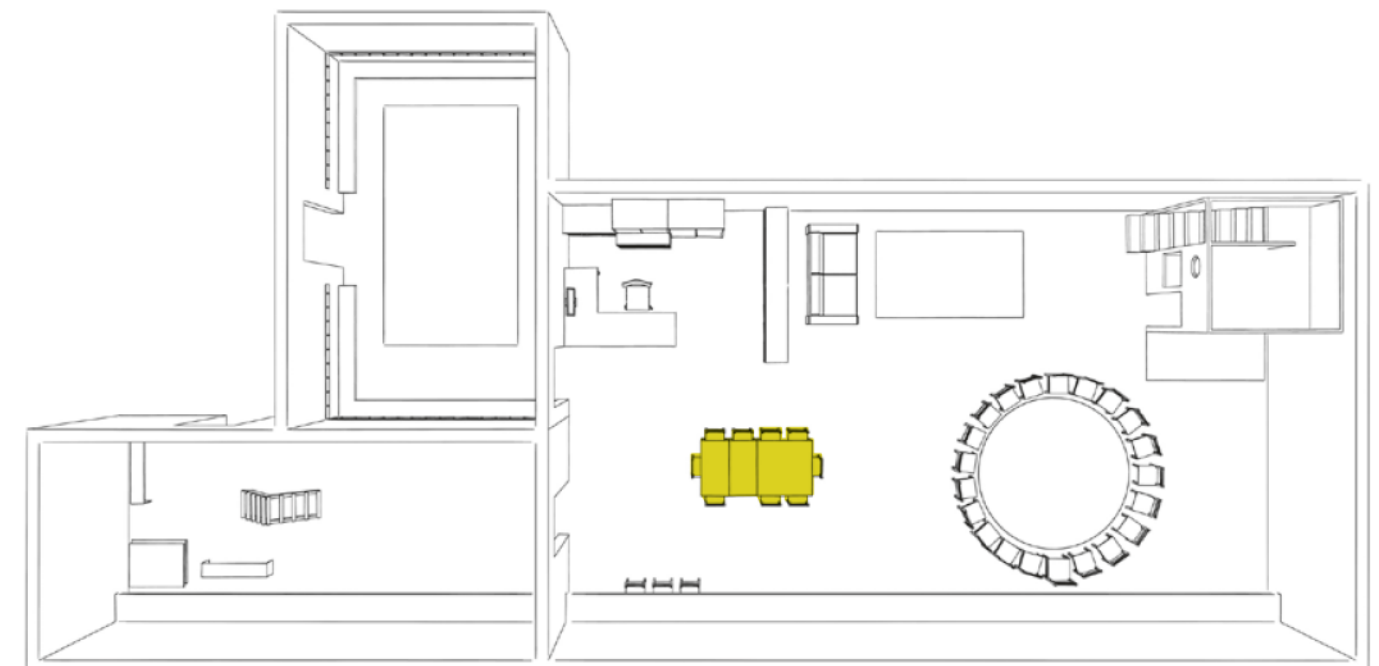
### › Definierte Gestaltungsbereiche

Für das grossflächige Malen steht eine Malwand im Hauptraum oder im Korridor zur Verfügung. Eine Malwand kann Platz für ein einzelnes oder mehrere Kinder bieten. Sind die Malfarben unterhalb der Malwand in Töpfen verfügbar, können die Kinder sofort mit ihrer Arbeit beginnen. Das Einrichten eines Gestaltungsplatzes am Gruppentisch entfällt (vgl. Fotos 01 und 02).

Als weitere Möglichkeit steht den Kindern für Gestaltungsaktivitäten ein Gestaltungsbereich zur Verfügung. Durch die Einrichtung u.a. mit einem Werk Tisch, hohen Zeichnungshockern und einem Schubladenkorpus, der vielfältiges Bastelmaterial für die Kinder bereithält, entsteht eine spezifische Atmosphäre ähnlich einem Atelier. Ein Lavabo innerhalb des Bereichs erleichtert die Arbeitsorganisation. Im Gestaltungsbereich können v.a. auch grossflächige Gestaltungsarbeiten während geführter Sequenzen mit ca. zehn Kindern ausgeführt werden. Der Ort mit seinem umfassenden Materialfundus steht den Kindern aber auch während des Freispiels für eigene Gestaltungsprojekte zur Verfügung. Gestaltungsarbeiten können in diesem Bereich z.T. liegen gelassen werden, entweder um daran weiterzuarbeiten oder um sie trocknen zu lassen (vgl. Foto 03, sowie Skizzen 11 und 12).

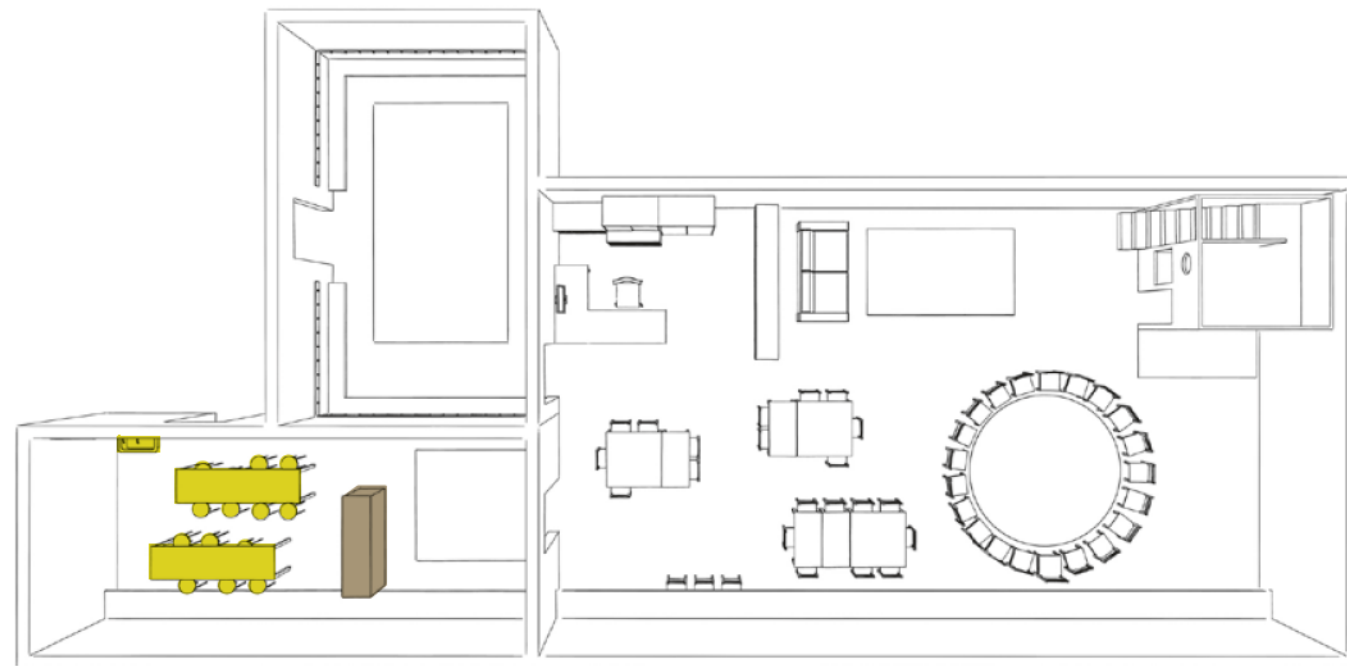


**Skizze 09** Multifunktionale Gruppentische mit Arbeitsplätzen für die Gesamtgruppe

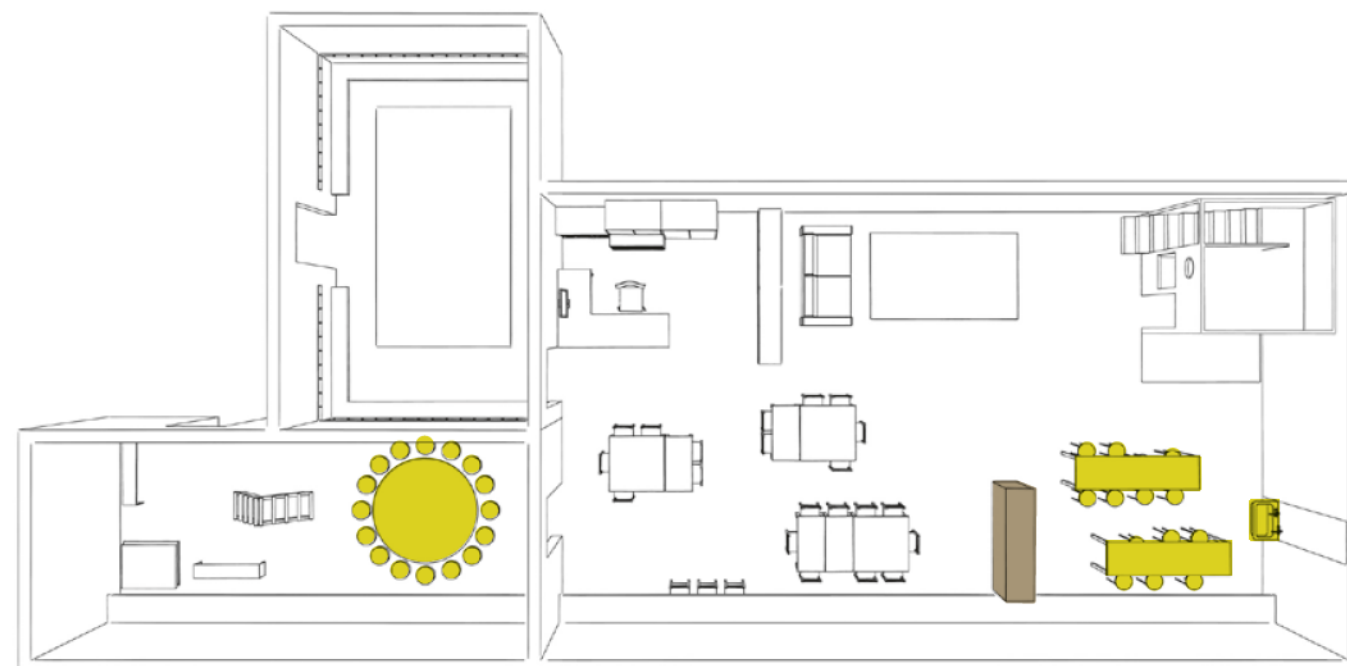


**Skizze 10** Multifunktionale Gruppentische mit Arbeitsplätzen für die Halbgruppe





Skizze 11 Gestaltungsbereich in Form eines Malateliers



Flexibler Sitzkreis

Gestaltungsbereich

Skizze 12 Gestaltungsbereich im Hauptraum mit flexiblem Sitzkreis im Gruppenraum (Bewegungsraum)

### ENTSPRECHENDE BEDÜRFNISSE AUS PSYCHOLOGISCHER SICHT

Bei allen Kindergärten konnte beobachtet werden, dass die Ergebnisse gestalterischen Schaffens präsentiert oder im ganzen Kindergartenraum aufgehängt werden. Durch das Aufhängen und Präsentieren wird Wertschätzung gezeigt. Zudem hängt das Aufhängen und Präsentieren von Arbeiten auch mit einem festgestellten Bedürfnis zusammen, nämlich dem Bedürfnis, die Individualität der Kinder zu fördern. Das Präsentieren und Zeigen von Bildern, die häufig auch mit Namen markiert sind, ist eine Möglichkeit, diesem Bedürfnis gerecht zu werden. Gleichzeitig findet damit auch eine Personalisierung des Raumes statt: Durch die Platzierung von persönlichen Gegenständen und Dekoration kann der Raum gefüllt werden, und dies auf flexible Art und Weise. Ein weiteres Beispiel, wie der Individualität der Kinder Ausdruck verliehen werden kann, ist das Aufbewahren ihrer Arbeiten in ihrer persönlichen Schublade oder Kiste.

«Ich finds schon wichtig, dass Kinder auch in ihrem Kindergarten einen Ort haben und sagen können: «Das ist meine Kiste.»» (Zitat Lehrperson)

### BEWEGEN

Einer der neun Entwicklungsorientierten Zugänge im Zyklus 1 des Lehrplans 21 heisst Körper, Gesundheit und Motorik (vgl. Kapitel 2, S. 15). Das eigene Körpererleben ist dabei zentral. Durch vielfältige Bewegungsmöglichkeiten soll eine gesunde physische und psychische Entwicklung unterstützt werden (D-EDK 2014: 23). In Bezug auf die Bewegung liegen aus unserer Analyse v.a. Erkenntnisse hinsichtlich grobmotorischer Bewegungsaktivitäten vor, weshalb diese im Folgenden im Zentrum stehen. Räume, in denen grobmotorische Bewegungen möglich sind, sind wichtig für die Förderung motorischer Fähig-

keiten. Weiter zeigen die Beobachtungen, dass es in einem Kindergarten auch Bereiche braucht, in denen die Kinder vorhandene Energie durch Bewegung loswerden können. Grobmotorische Bewegungselemente finden während geführter Sequenzen hauptsächlich im Rahmen von Bewegungsspielen im Kreis statt. Oft sind Bewegungsspiele mit Musik kombiniert, teilweise handelt es sich um Reaktionsspiele. Bewegungsaktivitäten erfolgen zudem während der Pause und je nach Kindergarten während des Freispiels. Während Übergangsphasen (Sequenzwechsel, Aufräumen, Verabschiedung) sind auch Bewegungsaktivitäten von kurzer Dauer zu beobachten.

#### › Keine Bewegungsbereiche im Innenraum

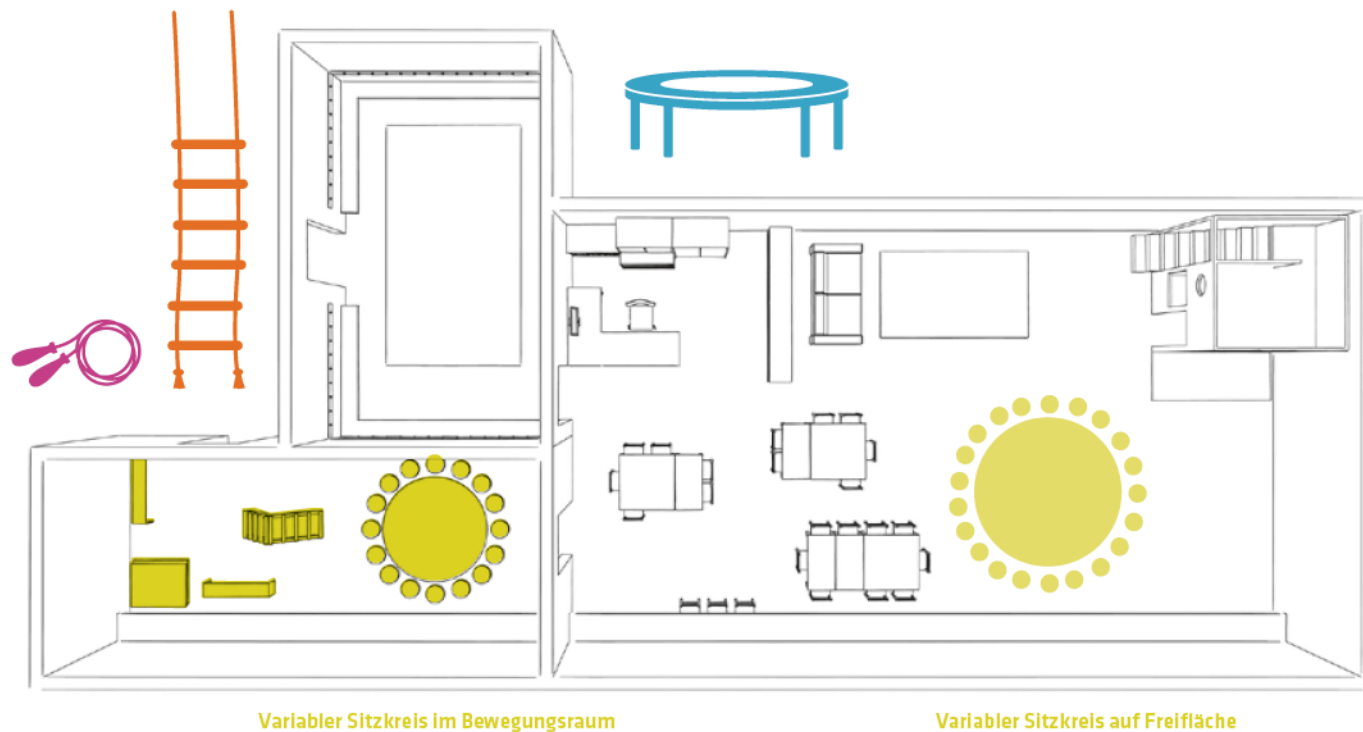
Nicht in allen Kindergärten finden die Kinder einen spezifisch gestalteten Bewegungsbereich bzw. Freiflächen vor, um sich zu bewegen. Grund dafür können beschränkte Raumressourcen oder die pädagogische Ausrichtung der Lehrpersonen sein, welche die Bespielung des Raumes beeinflusst, z.B. die Fokussierung auf die Förderung der Feinmotorik.

#### › Freiflächen

Legen Lehrpersonen Wert darauf, dass sich die Kinder viel bewegen können, haben sie die Möglichkeit, die Innenräume so zu gestalten, dass Freiflächen für spontane, grobmotorische Bewegungen vorhanden sind. Die Anzahl Tische und Stühle kann z.B. auf ein Minimum reduziert werden.

«Ich glaube, das beruhigt die Kinder. Ich habe seit Jahren wenige Tische und alle, die gekommen sind, haben gesagt, es sei so ruhig bei uns. Ich bin überzeugt, das hat damit zu tun, dass die Kinder Bewegung haben. Ich bin auch überzeugt, dass wir kein Purzelbaumprojekt<sup>2]</sup> haben müssen. Die Kinder haben genug Bewegung.» (Zitat Lehrperson)

<sup>2]</sup> Das Purzelbaumprojekt hat zum Ziel, Bewegung und gesunde Ernährung in Kindergarten und Schule zu fördern. Es wird in der Nordwestschweiz z.T. kantonal unterstützt [http://www.radix.ch/Gesunde-Schulen/Ernaehrung-und-Bewegung/Purzelbaum-br-Kindergarten/PKNq, 26.3.2015].



Skizze 13 Definierter Bewegungsbereich oder Schaffung von Freiflächen

Eine weitere Möglichkeit, Freiflächen zu schaffen, ist die Einrichtung eines variablen Sitzkreises mit Hilfe von Kissen und wenigen Stühlen. Der Sitzkreis kann dadurch schnell auf- und abgebaut werden. Wird er nicht genutzt, steht in der übrigen Zeit eine grosse Freifläche zur Verfügung, die für Bewegungsaktivitäten sowohl während geführter Sequenzen als auch während des Freispiels genutzt werden kann (vgl. Skizze 13, sowie Kapitel 5, S. 59–61).

#### › Definierte Bewegungsbereiche

Ähnlich wie im Falle der Einrichtung eines Gestaltungsbereichs, kann in einem Kindergarten auch ein Bewegungsraum oder -bereich geschaffen werden (vgl. Skizze 13). Ein solcher Bewegungsraum befindet sich z.B. im Gruppenraum und ist mit vielfältigem Bewegungsmaterial wie Trampolin, Matten, Bällen, Kissen, Plastischalen, Holzbogen, Brettern, Bänken und Stühlen ausgestattet. Durch die Kombination des unterschiedlichen Materials können die Kinder eigentliche Bewegungslandschaften bauen. Möglich werden dadurch Bewegungen wie Springen, Hüpfen, Werfen, Rutschen, Purzeln, Wippen, Balancieren, Klettern und Landen.

*«Also es geht in diesem Raum wirklich darum, dass man sich bewegen kann, und zwar darum dass man grosse Bewegungen machen kann. Es ist auch vorgesehen, dass man auf die Schränke hinaufdarf, dass man auf dem Fenstersims stehen darf. Man kann wirklich Dinge ausprobieren und es ist nicht schon vorgegeben, was man hier spielt.»* (Zitat Lehrperson)

Auffallend ist bei Beobachtungen im Bewegungsraum, dass dieser hauptsächlich durch Knaben genutzt wird. Bei der Einrichtung von Bewegungsräumen oder -bereichen ist es aus unserer Sicht deshalb zentral, zu überlegen, durch welche Materialien, räumlichen Gegebenheiten oder Organisationsformen auch Mädchen zu dessen Nutzung animiert werden können.

#### › Bewegungsbereiche im Aussenraum

Um dem Bedürfnis nach Bewegung der Kinder zu entsprechen, können die Lehrpersonen möglichst viel Zeit mit ihnen im Aussenraum verbringen. Die Kinder führen in allen von uns beobachteten Aussenräumen unterschiedliche Bewegungsaktivitäten durch: Sie balancieren, klettern, schaukeln, spielen mit Bällen, rennen herum, rutschen, fahren mit Fahrzeugen,

gehen, kriechen, wippen, balancieren, rollen oder messen ihre Kräfte beim Seilziehen. Im Winter können weitere bewegungsintensive Aktivitäten wie Schneeschaukeln oder Rutschen auf einer Eisfläche hinzukommen.

Kann dieselbe Bewegung an unterschiedlichen Orten ausgeführt werden, z.B. Klettern auf einen Baum, an einer Strickleiter oder auf eine Mauer, führt dies mitunter zu unterschiedlichen Bewegungsformen (vgl. Foto 05). Ist der Aussenraum auf verschiedenen Ebenen angelegt, z.B. mit Mäuerchen, einem kleinen Hügel, einer Treppe oder einem Abhang, trägt dies zur Vielfalt der Bewegungen bei. Auch Spielgeräte ermöglichen unterschiedliche Bewegungen. Die Vielfalt unterstützen diese v.a. dann, wenn sie Unterschiedliches zulassen und nicht im Voraus eine einzige Aktivität definieren oder wenn sie Bewegungen ermöglichen, die ohne Geräte schwierig auszuführen sind, z.B. eine Wippe. Welche Aktivitäten in einem Aussenraum konkret stattfinden und wie alltäglich diese sind, hängt stark mit dessen Ausstattung, Strukturierung sowie mit den vereinbarten Regeln zusammen. Ein urbaner Aussenraum mit engen Platzverhältnissen und viel Betonflächen kann durch eine entsprechende Ausstattung und durch gewährte Freiheiten von Seiten der Lehrperson zu vielseitigen Bewegungsaktivitäten führen.

Umgekehrt bedeutet ein Aussenraum in ländlichem Gebiet nicht zwingend ein Angebot an vielfältigen Bewegungsmöglichkeiten. Auch ungenügende Absperrungen zur Strasse hin wirken einschränkend, z.B. auf das Ballspiel. Sind wenige Möglichkeiten und Anregungen vorhanden, scheinen die Aktivitäten besonders im Winter stark eingeschränkt.

#### ENTSPRECHENDE BEDÜRFNISSE AUS PSYCHOLOGISCHER SICHT

*Bewegungssequenzen finden oft im Kreis statt. Dies hängt mit dem viel geäusserten Bedürfnis nach Flexibilität im Raum und im Umgang mit Mobiliar zusammen. Können die Stühle und Bänke nicht einfach weggeschoben und/oder gestapelt werden, ist es umständlich, Platz im Kreis zu schaffen. Loses, be-*

*wegliches Material ohne spezifischen Zweck (z.B. Matratzen, Decken, Hocker, usw.) regt die Kinder an, sich aktiv und kreativ zu betätigen, den Raum zu erforschen und sich die Aussenumwelt anzueignen.*

*Ist in einem (Gruppen-)Raum solches Material vorhanden, können die Kinder regelrechte Bewegungslandschaften bauen. Interessant ist auch die Beobachtung, dass trotz grosszügigen Platzverhältnissen Innenräume oft nicht als Bewegungsfläche genutzt werden. Dass Platz vorhanden ist, scheint also bei allen Kindergärten ein wichtiger Faktor zu sein, nur stellt sich dann die Frage, wie er denn genutzt wird bzw. wofür dieser Platz gebraucht wird.*

*Durch die Abkehr von der Idee, dass jedes Kind einen immer zur Verfügung stehenden fixen (Sitz-)Platz haben muss, ist es möglich, flexibler mit dem Raum und dem Mobiliar umzugehen. Eine Reduktion der Anzahl Tische und Stühle kann dem Bedürfnis nach Platz und Bewegungsfreiheit zudienen.*

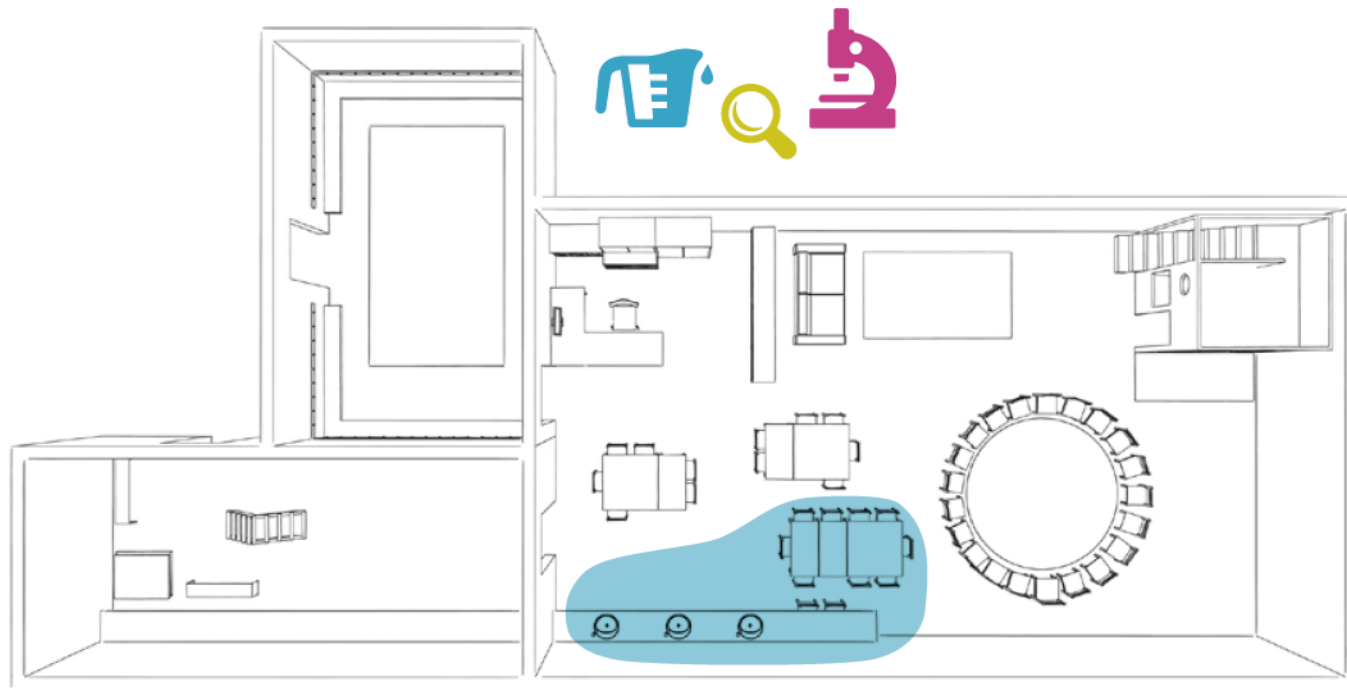
#### NATUR ERFAHREN, FORSCHEN UND EXPERIMENTIEREN

Räumlich steht für diese Aktivitäten der Aussenraum im Mittelpunkt. In einigen Kindergärten finden geführte Sequenzen oder Teile des Freispiels im Aussenraum statt. Daher wird auch in der Literatur argumentiert, dass insbesondere Kindergartenkinder ein Recht auf einen gezielt gestalteten Aussenraum hätten (Weber Herrmann 2008: 24). Wie wichtig Aktivitäten im Aussenraum sind, zeigt sich durch den vorhandenen positiven Zusammenhang zwischen dem Besuch eines Waldkindergartens und der Förderung von Bewegungskoordination und Motorik. Das im Wald vorhandene vielfältige Spielmaterial regt die Fantasie und Kreativität der Kinder an (Oberholzer und Lässer 2007: 260 f.).

#### › Erfahrungsbereiche im Aussenraum

In allen beobachteten Kindergärten finden Naturerfahrungen, ein Experimentieren sowie Forschen in den verschiedenen Be-





Skizze 14 Forscher- und Wahrnehmungsbereich im Innenraum

reichen des Aussenraumes statt, wenn auch – analog zu den Bewegungsaktivitäten – in unterschiedlichem Ausmass. Das Bauen und Experimentieren mit Sand schätzen vermutlich die meisten Kinder. Dies zeigt u.a. die Beobachtung, dass Kinder auch dann versuchen, Sand zu erreichen, und auf dem Rand des Sandkastens ihre Kuchen backen, wenn dieser Sandkasten abgedeckt ist und offiziell nicht genutzt werden soll. Steht den Kindern Wasser zur Verfügung, werden die Aktivitäten vielfältiger. Unterstützend sind dabei erreichbare Wasserquellen in Form von Wasseranschlüssen, die selbständig bedient werden können oder in Form von gesammeltem Regenwasser.

«Ein stets beliebtes Pflutterloch ist je nach Wetter mit Wasser oder Eis oder gar nicht gefüllt.» (Zitat Lehrperson)

Hindernd wirken jedoch Wasseranschlüsse in weiter Entfernung des Geschehens oder Sandkastenkonstruktionen, bei denen das Wasser nicht mehr abfließt und Überschwemmungen entstehen können. Sandkästen in gedeckten Aussenbereichen können auch bei schlechtem Wetter genutzt wer-

den, haben jedoch den Nachteil, dass sie schnell austrocknen. Für die Kinder im einen Kindergarten gehören das Beobachten von Tieren wie Schnecken und Spinnen, das Blumensäen und -giessen sowie das Experimentieren mit diversen Naturmaterialien wie Kirschen, Blättern, Laub, Eis, Schnee, Kastanien usw. zu ihren täglichen Erfahrungen. Für Kinder in einem anderen Kindergarten sind solche Erfahrungen eintöniger und weniger intensiv gestaltet. In dieser Hinsicht stellen wir fest, dass Handlungen im Bereich des Forschens und Experimentierens v.a. dann vielfältig sind, wenn den Kindern eine Vielzahl an Materialien wie Wasser, Kreide, Erde, Blätter, Gras, Sand, Kastanien und Haselnüsse zur Verfügung stehen. Bei deren Bearbeitung unterstützen zudem Gerätschaften wie Zuber, Pfannen, Raffeln und Kellen das forschende Tun (vgl. Fotos 06 und 08). Im Jahreslauf ändern sich nicht die eigentlichen Aktivitäten, sondern das bearbeitete Material.

«Dann füllen sie die Behälter mit Laub. Es ist eigentlich immer dasselbe Grundmaterial, aber sie brauchen es immer anders. Also eben im Herbst sind diese Bottiche einfach voll Laub, im Winter sind sie voll Eis.» (Zitat Lehrperson)

## ENTSPRECHENDE BEDÜRFNISSE AUS PSYCHOLOGISCHER SICHT

Der Aussenraum kann nicht nur als Pausenraum, sondern auch als Erweiterung der räumlichen Ressourcen während des Freispiels dienen. Lehrpersonen wünschen sich Sichtkontakt, Überschaubarkeit und Einsicht in den Aussenraum sowie sinnvolle und praktische Raumübergänge und -zugänge. Idealerweise verfügt der Kindergarten über einen Zugang zum Aussenraum über den Hauptraum statt via Garderobe.

«Ich finde die Einsichtsmöglichkeit sehr gut; wenn ich mal innen was machen muss oder drinnen noch ein paar Kinder am Wischen sind, sehe ich trotzdem sehr gut raus.» (Zitat Lehrperson)

### › Definierte Erfahrungsbereiche im Innenraum

Bereiche fürs Forschen und Experimentieren können auch im Innenraum eingerichtet werden. In Forscherecken werden verschiedene Experimente z.B. mit Farben oder mit Mikroskopen durchgeführt. Eine spezifisch eingerichtete Wahrnehmungsecke bietet Raum für taktile sowie auditive Erfahrungen. Schliesslich wird ein Lavabo für Wasserexperimente vorgesehen. Auch hier fällt auf, dass sehr viel unterschiedliches Material, z.B. Linsen, Kirschsteine, Polenta, sowie verschiedene Gerätschaften, z.B. Schöpfkellen, Massbecher und Siebe, das vielfältige Experimentieren und Forschen unterstützen (vgl. Skizze 14).

## Wie werden zeitlich parallele Aktivitäten räumlich verortet?

Die beschriebenen Aktivitäten finden – insbesondere während des Freispiels – zeitlich parallel statt. Räumlich bedeutet dies, dass die Aktivitäten geschickt verortet werden müssen, damit

ein intensives und gegenseitig störungsfreies Spiel möglich ist.

### › Deklarierte Bereiche

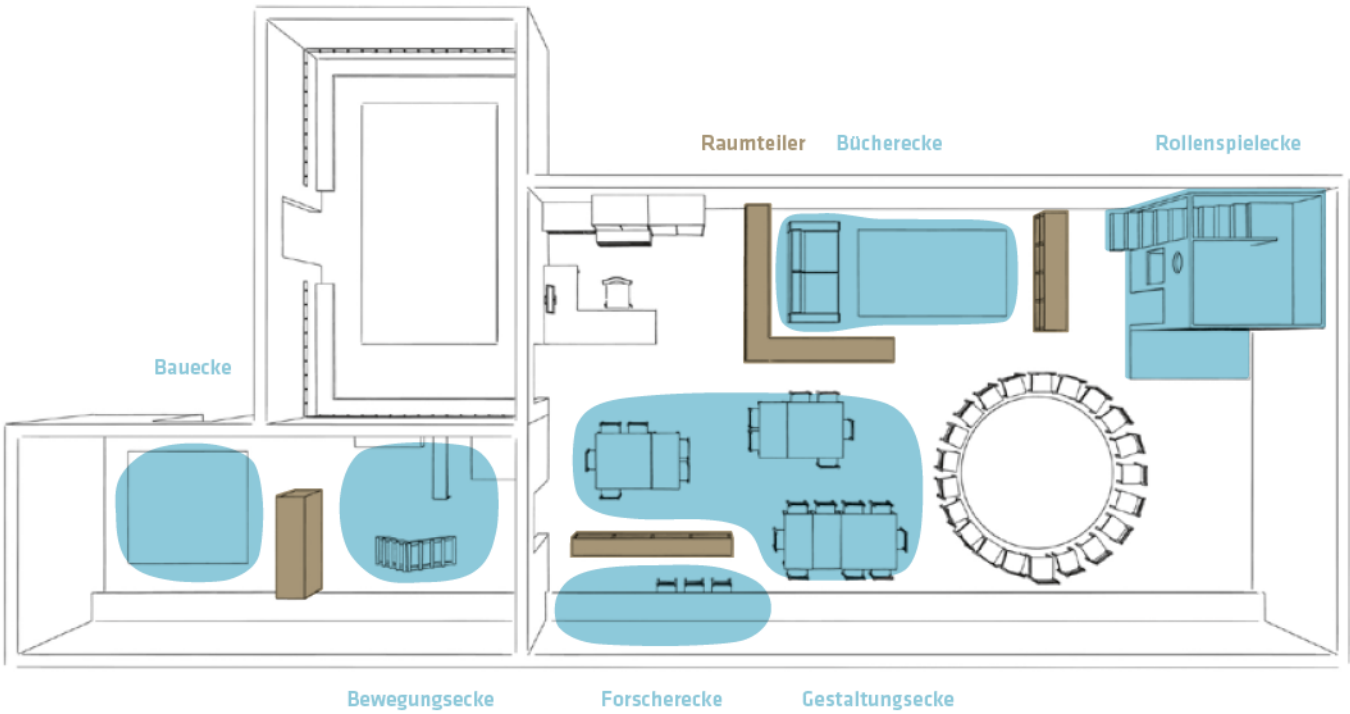
Die einzelnen Aktivitäten können – wie oben erläutert – klar definierten und deklarierten Bereichen zugeordnet werden. Teilweise scheint diese klare Verortung einem Bedürfnis der Lehrpersonen nach Struktur und Ordnung zu entspringen, um die eigene, aber auch die Orientierung der Kinder zu unterstützen.

Die Deklaration in spezifische Bereiche führt jedoch nicht zwingend zu einer besseren Orientierung. Gerade bei grosszügigen Raumverhältnissen entsteht der Eindruck, dass grosse Räume schwierig einzurichten und zu strukturieren seien. Im einen Kindergarten scheint die Verortung relativ willkürlich und wenig überlegt zu geschehen. Die Freispielangebote könnten bezüglich der Bereiche relativ einfach ausgetauscht werden. Durch das Vorhandensein ungenutzter Angebote im Raum wird die eher diffuse Verortung noch unterstützt.

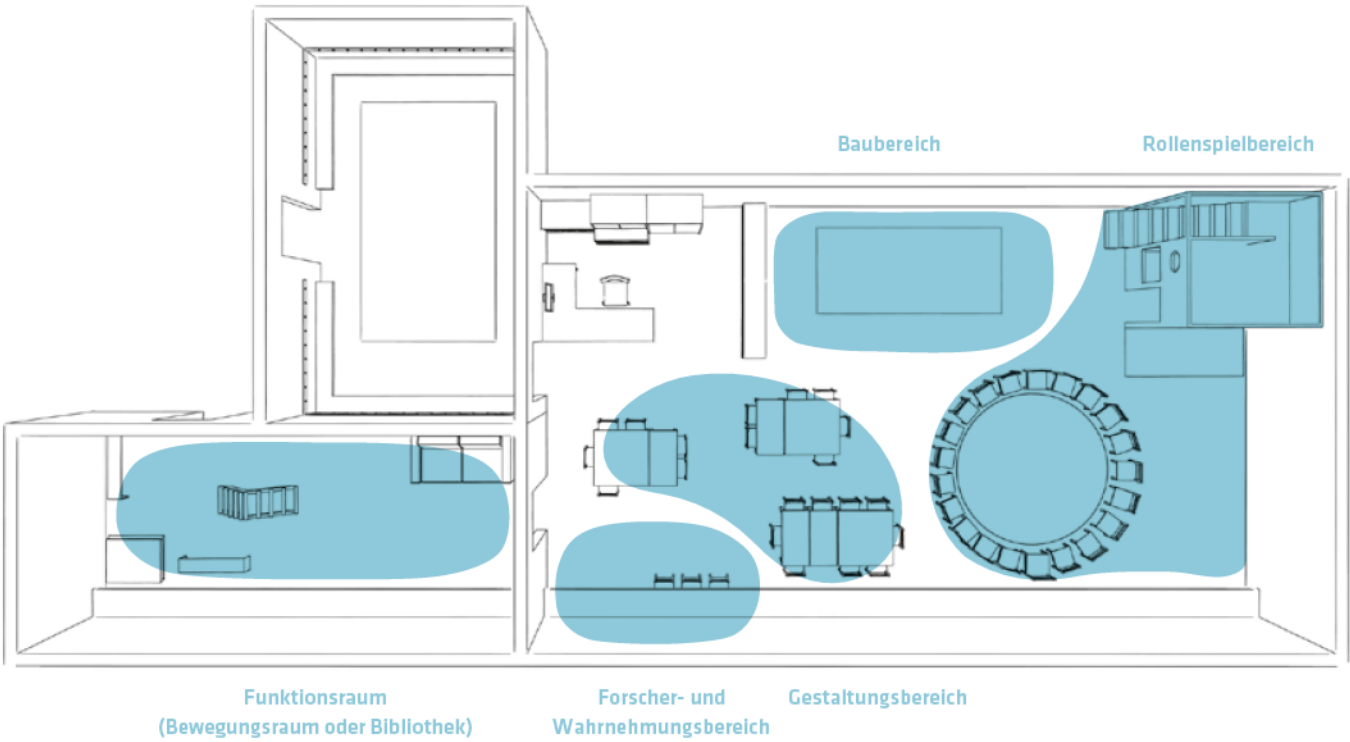
Klar definierte Bereiche können als Nischen vom übrigen Raum getrennt werden. Alternativ werden die Räume zwar in Bereiche eingeteilt, jedoch nicht abgetrennt (vgl. Braun et al. 2014: 42 f.). Dies hat den Vorteil, dass trotz klarer Verortung der einzelnen Aktivitäten ein Austausch zwischen den verschiedenen Freispielangeboten ermöglicht wird. Die Kinder unterstützen sich teilweise gegenseitig oder beobachten einander. So kommen sie mit Freispielaktivitäten in Kontakt, die sie von sich aus evtl. nicht wählen würden (vgl. Skizzen 15 und 16).

### › Flexible Bereiche

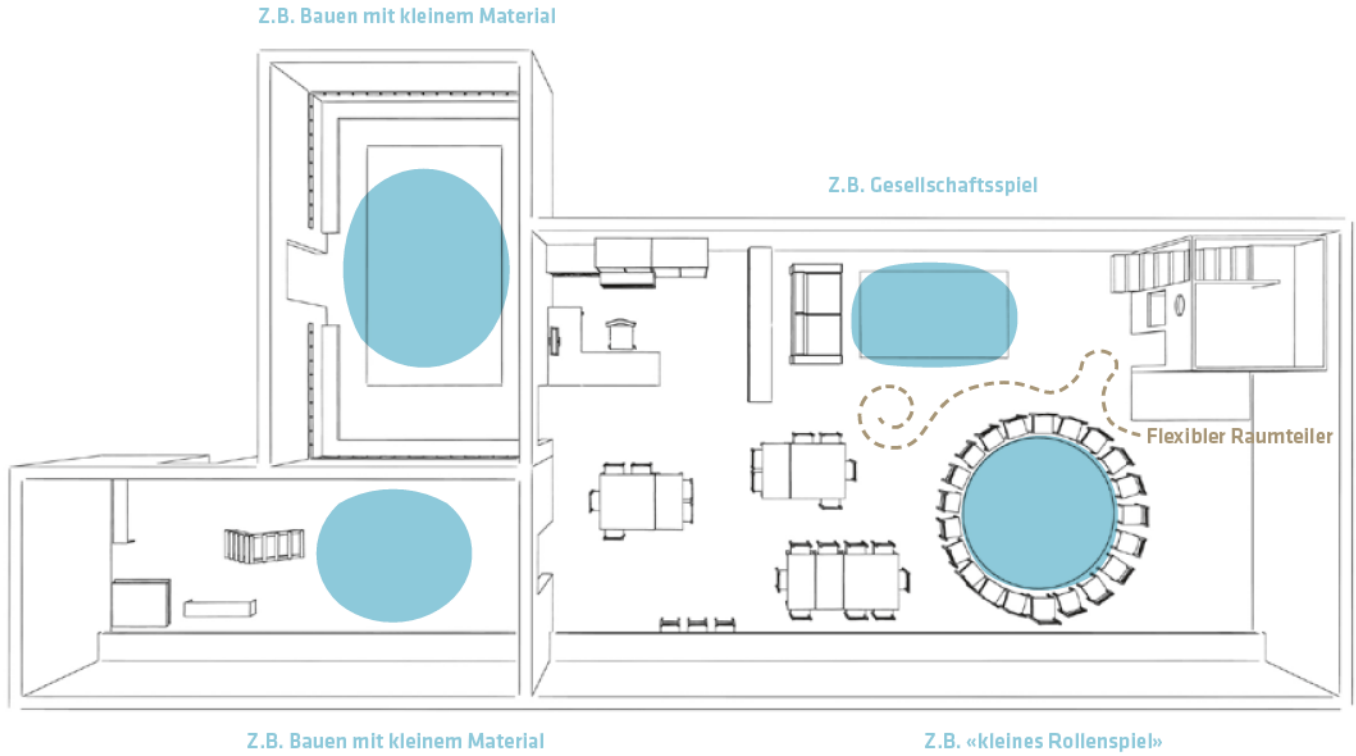
Im Unterschied zu definierten und deklarierten Bereichen finden dieselben Aktivitäten – manchmal sogar parallel – an unterschiedlichen Orten statt. Im Bereich des Rollenspiels und des Bauens handelt es sich dabei v.a. um Aktivitäten, bei denen mit kleinem und daher verschiebbarem Material gespielt wird (Playmobil, Lego, Kapla-Hölzer, Kugelbahnelemente). Dasselbe gilt für Gesellschaftsspiele, die ebenfalls gut transportiert werden können (vgl. Skizze 17).



Skizze 15 Abgetrennte Nischen mit klarer Funktionszuweisung



Skizze 16 Offener Raum mit durchlässigen Funktionsbereichen sowie klar definierter Funktionsraum



Skizze 17 Flexible Bereiche, zwischen denen unterschiedliche Aktivitäten beliebig ausgetauscht werden können

Neben einer flexiblen Verortung von Aktivitäten kann auch die Strukturierung des Raumes flexibel gestaltet werden. Kinder und Lehrpersonen stellen ca. 1,2 Meter hohe Wellkartons im Raum auf und verschieben diese nach Bedarf, um einen abgegrenzten Bereich oder eigentliche Ruheinseln zu schaffen (vgl. Foto 04).

Sind in einem Kindergarten einige Aktivitäten fix verortet und andere flexibel, entsteht für Lehrpersonen und Kinder ein relativ grosser Handlungsspielraum hinsichtlich der zeitgleichen Ausführung unterschiedlicher Aktivitäten.

› Getrennte Bereiche

Unsere Beobachtungen zeigen, dass sich die Strukturierung des Freispiels und damit dessen Verortung anhand verschiedener Kriterien der Aktivitäten vollzieht: Inhalt, Lärmintensität, Form, Bewegungsintensität und Grösse. Insbesondere die Lärmintensität ist unseres Erachtens ein wichtiger Aspekt bei der Verortung der Freispielaktivitäten. Im Kindergarten finden Tätigkeiten statt, die in ihrer Lärmintensität stark variieren. Die folgende Auflistung verstehen wir als nicht abschliessend.

Laute Aktivitäten:

- › Rollenspiel
- › Konstruktionsspiele je nach Material
- › Bewegungsaktivitäten
- › Gesellschaftsspiele

Leise Aktivitäten:

- › Bilderbuch anschauen, lesen
- › Konstruktionsspiel je nach Material
- › Gestaltungsaktivitäten
- › forschen und experimentieren
- › Wahrnehmungsspiele

Einzelne Aktivitäten können sich bezüglich ihrer Lärmintensität verändern. Viele Konstruktionsspiele (mit Bauklötzen, mit Magneten, mit Lego, im Sandkasten) führen irgendwann zu einem Rollenspiel. So wird ein ruhiges, konzentriertes Tun zu einem aktiven und mehr oder weniger lärmintensiven Handeln. Gesellschaftsspiele beinhalten leise Gespräche, evtl. aber auch heftige Diskussionen, freudige bzw. frustrierte Ausrufe oder Sprechgesänge.



Problematisch sind die lauten Aktivitäten dann, wenn ein Lärmpegel erreicht wird, der sowohl Kinder als auch Lehrpersonen stört. Allerdings zeigen unsere Beobachtungen, dass sich nicht alle Kinder von lauten Aktivitäten ablenken lassen, sondern trotz naher Lärmquelle weiterhin ungestört ihrer ruhigen und konzentrierten Beschäftigung nachgehen. Die Kinder vertiefen sich im Kindergarten offenbar stark in ihre Arbeiten. Sie scheinen sich weniger ablenken zu lassen als in der Schule. Dies hängt vermutlich damit zusammen, dass konkrete Handlungen vollzogen werden und es sich oft um eine spielerische Tätigkeit handelt, nicht um rein kognitive Arbeiten. Ein zweiter Grund liegt vermutlich in der Auswahl aus mehreren Angeboten, was zu einer erhöhten Motivation im eigenen Tun führt. Trotzdem lohnt sich die Überlegung, wie mit der unterschiedlichen Lärmintensität der Aktivitäten umgegangen werden soll, denn es gibt durchaus Kinder, die vom Lärm gestört werden. Laute und leise Aktivitäten können räumlich separiert werden, so dass sie sich gegenseitig nicht behindern. In einigen Kindergärten werden laute, bewegungsintensive und platzbenötigende Aktivitäten wie Bauen und Bewegen während des Freispiels in den Gruppenraum oder in die Garderobe ausgelagert. *«Also zum Beispiel die Bauklötze hatte ich am Anfang hier im Raum drinnen. Da habe ich einfach gemerkt, dass das zu laut ist, weil es hallt. Deshalb habe ich sie in den Gruppenraum verschoben.»* (Zitat Lehrperson)

Der Hauptraum steht in diesem Fall für konzentrierte und ruhige Aktivitäten zur Verfügung. Allerdings finden trotz Auslagerung meist nach wie vor auch im Hauptraum laute Aktivitäten wie Rollenspiele und Gesellschaftsspiele statt. Eine weitere Möglichkeit bei grosszügigen Raumverhältnissen ist, Distanz zwischen die verschiedenen Aktivitäten zu bringen. Wo welche Aktivitäten verortet werden, hängt letztlich mit dem Raum an sich zusammen. Akustische Gegebenheiten oder die Möglichkeit einer akustischen Abtrennung sind dabei wichtige Kriterien. Ein Problem und damit eine grosse Herausforderung für die Lehrpersonen stellen bei der Trennung von Aktivitäten mit

unterschiedlicher Lärmintensität schlecht isolierte Böden auf Galerien dar. Solche Bereiche eignen sich nicht für Aktivitäten, bei denen stark auf den Boden aufgetreten wird. Aber auch wenn unterhalb dieser Räume sehr laute Aktivitäten stattfinden, kann es oben zu Störungen kommen. So werden Bereiche, die potentiell zur Separierung der Aktivitäten zur Verfügung stehen und vermutlich explizit dafür gedacht sind, nur sehr eingeschränkt genutzt oder machen die Separierung zunichte. Gruppenräume oder Garderoben, die durch eine Tür geschlossen werden können, scheinen für laute Aktivitäten hingegen geradezu prädestiniert. Nehmen im Kindergarten tendenziell mehr Kinder an den lauten und bewegungsintensiven Aktivitäten teil, stellt sich die Frage, ob es Sinn macht, sämtliche lauten Aktivitäten aus dem Hauptraum auszulagern. V.a. wenn grosszügige Räume kombiniert mit einer kleinen Kindergruppe vorhanden sind, kommt es im Extremfall dazu, dass im Hauptraum nur noch ein Kind anwesend ist. In diesem Fall muss aus unserer Sicht die Auslagerung neu geprüft und eine Verortung auch lauter Aktivitäten in den Hauptraum zumindest in Erwägung gezogen werden.

➤ Funktionsbereiche und Funktionsräume

Die Auslagerung bestimmter Aktivitäten erfolgt meist in Räume, die noch für andere Funktionen vorgesehen sind. Es handelt sich um sogenannte multifunktionale Gruppenräume. Die alternative Idee der Funktionsräume wird in der deutschen Literatur zu Kindertagesstätten thematisiert. Funktionsräume sind in ihrer Hauptnutzung einer Funktion zugeteilt, z.B. Bewegen in Bewegungsräumen, Gestalten in Ateliers, Musizieren und Singen in Musikräumen usw. Als Vorteile werden v.a. die spezifische Einrichtung und die dadurch vermittelte Identität betrachtet (vgl. von der Beek et al. 2010). Letztere wirkt der oben beschriebenen willkürlichen Verortung der Aktivitäten entgegen. In den vier beobachteten Kindergärten sind eher Funktionsbereiche denn Funktionsräume auszumachen. So stellt eine Rollenspielecke im Prinzip bereits einen klar definierten Funktionsbereich dar.

Im einen der beobachteten Kindergärten ist ein spezifischer Funktionsraum durch die Einrichtung des Gruppenraumes mit diversem Bewegungsmaterial vorhanden. Da dieser im Alltag jedoch vom benachbarten Kindergarten mit anderen Aktivitäten bespielt wird, behält er den Charakter eines multifunktionalen Gruppenraumes. Auffallend ist in Bezug auf spezifische Funktionen die Einrichtung eines Gestaltungsbereichs, eines Forschungsbereichs, eines Wahrnehmungsbereichs sowie des geplanten Musik- und Bewegungsbereichs in einem anderen Kindergarten. Für die Einrichtung eines Gestaltungsbereichs, eines Malateliers oder einer Werkstatt spricht die spezifische Atmosphäre, welche durch das benötigte Material hervorgerufen wird. Diese Atmosphäre wird noch verstärkt, wenn sich auch das Mobiliar vom übrigen Kindergartenmobiliar unterscheidet. Die Einrichtung eines fixen Gestaltungsbereichs hat zudem den Vorteil, dass die Arbeitsplätze nicht von Grund auf immer neu eingerichtet werden müssen und die Kinder mit wenig Aufwand auch für kurze Zeit einer Gestaltungsaktivität nachgehen können. Ein Gestaltungsbereich wird sowohl während des Freispiels als auch im Rahmen geführter Sequenzen genutzt. Während der Einlaufzeit könnte ein Gestaltungsbereich ebenfalls gezielt verwendet werden. V.a. Kinder, welche eine halbe Stunde vor dem offiziellen Beginn im Kindergarten anwesend sind, hätten so die Möglichkeit, von einem kreativen Angebot zu profitieren. Auch Bewegungsräume bieten den Vorteil, dass Material stehen gelassen werden kann. Zudem wird der Hauptraum stark entlastet. Um im Hauptraum zusätzlichen Platz zu schaffen, kann der Sitzkreis in mobiler Form in einem Bewegungsraum eingerichtet werden (vgl. Skizze 12). Durch die Einrichtung eines Bewegungsraumes könnten Turnstunden oder Rhythmiksequenzen vor Ort durchgeführt werden. Die meist langen Wege in die Turnhalle einer Schulanlage würden sich dadurch erübrigen. Auf der einen Seite hätte dies mehr effektive Unterrichtszeit zur Folge, auf der anderen Seite würden wertvolle Erfahrungen wegfallen (Verkehrserziehung, Orientierung im Dorf/Stadtteil sowie auf dem Schulareal). Zu bedenken ist weiter, dass aufgrund der Grösse und der Ausstattung eines

Bewegungsraumes nicht die exakt gleichen Bewegungsabläufe wie in einer Turnhalle durchgeführt werden können. Ein Bewegungsraum benötigt viel Platz. Sind keine grosszügigen Raumressourcen vorhanden, stellt die Einrichtung eines Bewegungsraumes einen Verzicht auf andere Aktivitäten dar. Aus unserer Sicht macht sie v.a. dann Sinn, wenn der Raum von mehreren Klassen genutzt werden kann bzw. wenn Kinder aufgrund ihrer Wohnumgebung eingeschränkte Bewegungsmöglichkeiten vorfinden.

» Fazit

## Die Raumnutzung bietet Varianz auf unterschiedlichen Ebenen

Anhand der beschriebenen Beobachtungen stellen wir fest, dass Lehrpersonen bei der Gestaltung der Räumlichkeiten und Verortung der Aktivitäten auf verschiedenen Ebenen Spielräume zur Verfügung haben. In den Fokus geraten dabei abgegrenzte versus offene Raumstrukturen, variable versus fixe Raumstrukturen, deklarierte versus flexible Aktivitätsbereiche, separierte versus kombinierte Spielmaterialien oder -bereiche sowie funktionale versus multifunktionale Raumzuweisungen.

STRUKTURIERUNG DES RAUMES

Durch die Möblierung werden Kindergartenräume strukturiert. Es besteht die Möglichkeit, Räume in stark abgegrenzte Nischen zu gliedern oder offenere Raumstrukturen zu schaffen. Neben den unterschiedlich grosszügigen Platzverhältnissen stehen die vorhandenen Freiflächen in einem Kindergarten daher auch mit der entsprechenden Möblierung in Zusammenhang. Der bewusste Verzicht auf bestimmte Möbel kontrastiert dabei mit einem auffallend dicht möblierten Hauptraum.

Wird mit offenen Raumstrukturen gearbeitet, werden aus unserer Sicht verschiedene Handlungen gefördert. Sowohl das Rollenspiel als auch geführte Sequenzen im Kreis, z.B. Bewegungsspiele, können auf den gesamten Raum ausgedehnt werden. Offene Raumstrukturen erlauben zudem Einblick ins Geschehen. Die Kinder können sich so gegenseitig beobachten und unterstützen. Zu diesem Austausch gehören auch kommunikative Interaktionen. Dabei gilt es zu beachten, dass die durch offene Räume ermöglichte Kommunikation auch zu einem Störfaktor werden kann. Ein wichtiges, durch Möblierung hergestelltes Element im Kindergarten ist der Kreis. Dieser besteht meist aus Stühlen oder Bänken auf Kinderhöhe und ist an einem bestimmten Ort dauerhaft installiert. Unsere Beobachtungen zeigen, dass ein Kreis im Kindergarten genügend gross sein muss, damit darin mit der gesamten Gruppe grobmotorische Bewegungsaktivitäten durchgeführt werden können. Ein Kreis, der durch verschiebbares Mobiliar sowie genügend Platz dahinter in seiner Grösse variiert werden kann, bietet dabei sicher Vorteile. Damit der Kreis während des Freispiels nicht zum unbelebten Raum wird, kann er ins Freispiel einbezogen werden. Wird ein Freispielangebot fix dem Kreis zugeordnet, entlastet dies die übrigen Bereiche im Hauptraum. Als geradezu ideal erscheint die dortige Verortung der Gesellschaftsspiele. Weil die Spiele auf dieser Altersstufe oft nur kurz dauern und sie in Schachteln aufbewahrt werden, können sie gut zusammengeraumt werden, so dass der Sitzkreis vorher und nachher wieder für gemeinsame Sequenzen zur Verfügung steht. Spielen zudem mehrere Gruppen nebeneinander im Kreis, kann die Lehrperson alle parallel unterstützen. Alternativ kann der Kreis während des Freispiels grundsätzlich freigehalten werden, was eine Zuteilung spontaner Aktivitäten ermöglicht. Ein differierender Umgang mit dem Kreis ist dessen nur vorübergehende Einrichtung. Gerade für Kindergärten, die enge Platzverhältnisse aufweisen, kann dies aus unserer Sicht eine Alternative darstellen, die zu mehr Raumressourcen führt. Zu beachten ist dabei das Wegfallen fixer Sitzplätze und damit ver-

bunden eine fehlende Orientierungsmöglichkeit für die Kinder (vgl. Kapitel 5, S. 59–61).

ENTSPRECHENDE BEDÜRFNISSE AUS PSYCHOLOGISCHER SICHT

Über alle Kindergärten hinweg konnte ein Bedürfnis nach Platz festgestellt werden. Genügend Platz für die Vielzahl der Aktivitäten zu haben ist sicherlich wichtig. Zu Gedanken zur Struktur und zur Nutzung des Raumes gehören auch Überlegungen, welche Möglichkeiten vorhanden sind, um Platz zu schaffen. Unterstützend (oder hindernd) kann dabei das Mobiliar sein. Es ist gut denkbar, dass auch Abstriche gemacht werden müssen. Beispielsweise kann ohne einen fixen Kreis eine fehlende Orientierung entstehen, dafür sind mehr Platzmöglichkeiten vorhanden. So muss überlegt werden, wie und mit welcher Priorität diese Bedürfnisse (beispielsweise nach Struktur wie auch nach Platz und Bewegungsfreiheit) befriedigt werden können.

DEFINITION DER AKTIVITÄTSBEREICHE

Der Vergleich der verschiedenen Kindergärten zeigt, dass Rollenspielaktivitäten klar definierten Bereichen zugewiesen werden können oder das Rollenspiel auf weitere Bereiche im Kindergarten ausgedehnt werden kann. Ähnlich wie beim Rollenspiel zeigt sich auch bei der Bauaktivität, dass unterschiedliche räumliche Verortungen möglich sind. Das Bauen kann in klar deklarierten Bereichen stattfinden oder es wird flexibel dort verortet, wo sich aktuell gerade Platz anbietet. Gerade im Hinblick auf Rollenspiel- und Bauaktivitäten zeigen unsere Beobachtungen zudem, dass diese beiden Aktivitäten separiert oder kombiniert angeboten werden können. Innerhalb der Bauaktivität sind ausserdem eine Kombination oder eine Separierung unterschiedlicher Baumaterialien möglich. Aus

unseren Beobachtungen schliessen wir, dass kombinierte Angebote eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten nach sich ziehen. Allerdings gilt es zu beachten, dass die Kombination verschiedener Aktivitäten auch zu Konflikten führen kann, z.B. wenn etwas Konstruiertes durch das Bespielen zerstört wird.

FUNKTIONALE ODER MULTIFUNKTIONALE AKTIVITÄTSBEREICHE

Es zeigt sich, dass v.a. materialintensive Aktivitäten die Einrichtung von Funktionsbereichen oder -räumen sinnvoll machen (Rollenspiel, Gestalten, Bewegen). Das Material steht permanent bereit und muss daher weder jedes Mal hervorgenommen noch jedes Mal weggeräumt werden. Zudem kann durch die Einrichtung und Gestaltung eines Funktionsbereichs oder -raumes eine spezifische Atmosphäre hergestellt werden, welche die Kinder beim Eintauchen in eine bestimmte Aktivität unterstützt (vgl. Braun et al. 2014: 46 f.). Weist ein Kindergarten einen Gruppenraum auf, kann die Einrichtung eines spezifischen Funktionsraumes auf jeden Fall geprüft werden. Welche konkrete Funktion schliesslich gewählt wird, hängt u.a. von der spezifischen Lage des Gruppenraumes, der Kindergruppe, der Anzahl anwesender Lehrpersonen sowie deren Fokussierung im Unterricht ab.

ENTSPRECHENDE BEDÜRFNISSE AUS PSYCHOLOGISCHER SICHT

Alle Lehrpersonen in den beschriebenen Kindergärten wiesen ein grosses Bedürfnis nach flexibler Handhabung des Raumes auf. Es wurde eine Anpassungsmöglichkeit des Raumes oder der Nische gewünscht, in Abhängigkeit der Aktivität und der Kindergruppe, um so eine möglichst gute Passung zu erreichen. Die Frage stellt sich, ob sich dieses Bedürfnis vermindern würde, wenn es fix eingerichtete Funktionsräume gäbe. Die Vielzahl der Aktivitäten, die im Kindergarten vollzogen werden, macht es unter Umständen sehr anspruchsvoll, für jede Aktivi-

tät einen fix eingerichteten Raum oder eine Nische zu haben (wenn auch die Einrichtung je nach Aktivität mehr oder weniger aufwändig ist). Ein Bedürfnis nach flexibler Anpassung und Handhabung wird vermutlich immer in einem gewissen Mass bestehen bleiben und dem muss auch bei der Einrichtung und der Auswahl des Mobiliars Rechnung getragen werden.

VIelfältige Handlungsmöglichkeiten

Der Vergleich der verschiedenen Kindergärten zeigt, dass nicht nur unterschiedliche Aktivitäten möglich sind, sondern dass die Kinder insbesondere auch ihre Rollenspiele, Bewegungs- und Bauaktivitäten sowie Naturerfahrungen vielfältiger gestalten, wenn ihnen Möglichkeiten zur Verfügung stehen, die sie in ihrer Kreativität unterstützen. Aus unseren Beobachtungen schliessen wir, dass vielfältige Rollenspiele und Naturerfahrungen hauptsächlich durch das Vorhandensein und die Kombination loser Materialien und Gerätschaften unterstützt werden. Auch Dinge bzw. Orte wie Kisten, Wäldchen, Mäuerchen oder Nischen, an denen sich die Kinder einrichten können, sind für das Zustandekommen eines vielfältigen Rollenspiels von Bedeutung. Bezüglich der Bewegungsaktivitäten zeigt sich sowohl im Innenraum als auch im Aussenraum, dass die Kinder sehr erfinderisch sind, wenn ihnen entsprechendes Material zur Verfügung steht. Bewegliches Mobiliar und Material animiert sie zum Bauen und Ausprobieren und führt letztlich zu Bewegung. Das Material muss dabei nicht für eine spezifische Bewegungsaktivität bestimmt und fix installiert sein. Im Gegenteil scheint undefiniertes, loses Material zu mehr Ideen und dadurch zu vielfältigeren Bewegungen zu führen als z.B. eine fix installierte Schaukel. Analog zum Rollenspiel und zu den Naturerfahrungen gilt, dass Dinge, die vielfältig eingesetzt werden können, die Variation der Handlungen unterstützen. Neben grosszügigen Platzverhältnissen trägt auch die Strukturierung des Aussenraumes auf verschiedenen Ebenen zu einer Vielfalt der Bewegungsaktivitäten bei.

Die Erkenntnisse bezüglich der Vielfalt weisen u.a. auf die zentrale Bedeutung des Aussenraumes im Kindergartenalltag hin. Um den Aussenraum des Kindergartens nicht ausschliesslich als Pausenraum, sondern als Erweiterung der räumlichen Ressourcen auch während des Freispiels zu nutzen, werden ein möglichst direkter Zugang vom Hauptraum aus (Weber Herrmann 2008: 24) sowie Sichtkontakt zwischen Innen- und Aussenraum (Schweizerische Konferenz der kantonalen Bauberater/innen KgCH 2006: 4) gefordert. Aufgrund unserer Beobachtungen stellen wir fest, dass ein direkter Zugang ohne Schmutzschleuse für die Kinder wenig praktikabel ist und deshalb teilweise auch bei Vorhandensein gar nicht genutzt wird. Für die Lehrpersonen vereinfachen hingegen sowohl der Sichtkontakt als auch der direkte Zugang die parallele Unterstützung der Kinder im Innen- und im Aussenraum sowie die Wahrnehmung ihrer Aufsichtspflicht. Unsere Beobachtungen machen deutlich, dass Quartierkindergarten nicht automatisch einen Aussenraum mit einem vielfältigen Angebot bedeutet. Ob Möglichkeiten im Bereich der Naturerfahrungen, Rollenspiele und Bewegungsaktivitäten bestehen, ist von verschiedenen Aspekten abhängig: der Gliederung und Gestaltung des Aussenraumes (Bodenbeläge, verschiedene Ebenen), der Ausstattung des Aussenraumes sowie nicht zuletzt den Einstellungen der Lehrpersonen, z.B. ob die Kinder schmutzig werden dürfen oder nicht (vgl. Aigner 2007, Braun et al. 2014, Forster und Rittelmeyer 2010 sowie Oberholzer und Lässer 2007). Hinsichtlich der Gestaltung von Aussenräumen wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass Kreativität erst entsteht, wenn Unfertiges vorhanden ist. Im Falle von perfekten und vollendeten Räumen bleibt oft nur noch die Zerstörung als kreative Handlung. Die längste Spieldauer wird im Sandkasten beobachtet, an demjenigen Ort, an dem am meisten Raum für kreatives Spiel vorhanden ist (vgl. Oberholzer und Lässer 2007: 262 f.). Kinder sollten somit die Möglichkeit besitzen, ihren Gestaltungswillen umsetzen zu können. Dazu braucht es veränderbare Räume, die pädagogisch nicht vordefiniert sind (vgl. Aigner 2007: 90 f.).

In Bezug auf die Ausstattung von Aussenräumen zeigen unsere Beobachtungen, dass kreatives Spiel keine teuren Spielmaterialien braucht. Alte Gebrauchsgegenstände in Kombination mit losen Naturmaterialien führen zu einem fantasievollen und vielfältigen Spiel. Auch in der Literatur wird darauf hingewiesen, dass eine kindgerechte Spielraumgestaltung mit Naturmaterialien angereichert ist (vgl. Aigner 2007: 90 f., sowie Oberholzer und Lässer 2007: 263). Eine Möglichkeit, einen Aussenraum mit vielfältigen Aktivitätsmöglichkeiten zur Verfügung zu stellen, ist das Anlegen eines naturnah gestalteten Aussenbereichs bzw. Naturgartens (vgl. für die folgenden Ausführungen Oberholzer und Lässer 2007: 261–266). Wichtige Merkmale des Naturgartens sind viele einheimische Pflanzen, die Schaffung von Nischen und Strukturen sowie ein schonender Umgang beim Anlegen und Pflegen. Zentral ist dabei das Anlegen von Hügeln und Erdwällen, die im Laufe der Zeit spontan begrünt werden. Die Wegführung ergibt sich aus den Bewegungen der Kinder. Werden Bereiche nicht begangen, überwuchern diese mit Gras, Kräutern und Blumen. Das wichtigste Element eines Naturgartens ist die Hecke aus einheimischen Gehölzen. Sie unterstützt einerseits unzählige Spiel- und Bewegungsformen und bietet andererseits Lebensraum für Vögel, Insekten, Schmetterlinge usw. Das Deponieren von Laub zwischen den Hecken fördert kreative Spiele und bietet Schlupfwinkel für Igel. Weiter dienen Naturhecken als Sichtschutz zur Strasse und zu angrenzenden Grundstücken, als Schattenspender sowie zur Gliederung von Räumen.

ENTSPRECHENDE BEDÜRFNISSE AUS PSYCHOLOGISCHER SICHT

Das Freispielangebot kann im Jahresverlauf und in Abhängigkeit der Kindergruppe variiert werden. Dies illustriert an einem Beispiel die erhobenen Bedürfnisse nach Flexibilität und Anpassungsmöglichkeit und entspricht auch dem Bedürfnis, eine möglichst optimale Passung zwischen Jahresverlauf,

Kindern, Aktivität und Raum herzustellen. Ein Bedürfnis, die Spielangebote zu steuern, besteht ebenfalls, was auch im Zusammenhang mit Handlungsspielraum steht. Mit Handlungsspielraum ist gemeint, dass die Lehrperson die Möglichkeit hat, eine Passung herzustellen und die entsprechenden Spielangebote zu platzieren. Nur wenn Handlungsspielraum vorhanden ist, besteht auch die Möglichkeit zu steuern. Nur wenn die Lehrperson Alternativen hat, wie sie das Spielangebot platzieren kann, sei es aus räumlichen Gründen oder Gründen der Infrastruktur, kann sie überhaupt steuern, wie die Spielangebote genutzt werden. Gewünscht wird in vielen Kindergärten die klare Verortung der Aktivitäten im Raum und nach Struktur. Eine Durchmischung der verschiedenen Aktivitäten ist nicht in jedem Kindergarten gewünscht. Durch die klare Verortung und die Vermeidung von Durchmischung sollen die Strukturen ordnungsgebend sein. Dem entspricht auch das Bedürfnis nach Ordnung, Sauberkeit und sorgfältigem Umgang mit Mobiliar und Materialien.

«Also ich denke, unsere Hilfeleistung ist die, dass wir sagen, mir machen klare Strukturen. Wir gestalten den Raum wirklich so, dass sich die Kinder darin zurechtfinden können.» (Zitat Lehrperson)

Klar definierte Räume können dem geäusserten Bedürfnis nach Überschaubarkeit, Struktur und Einsicht entsprechen. Das Bedürfnis nach Übersicht und Struktur muss nicht zwangsläufig nur mit der Grösse des Raumes zu tun haben. Es braucht gleichwohl Überlegungen, wie man einen grossen Raum wirkungsvoll strukturiert. Sicherlich spielt aber als Einflussgrösse noch die Anzahl Kinder mit eine Rolle. Bei einer kleineren Kinderzahl fällt eine fehlende Strukturierung womöglich weniger auf. Die Kinder beobachten sich teilweise auch gegenseitig. Ist eine Überschaubarkeit im Raum nicht gegeben, ist dies den Kindern nur erschwert möglich. Wenn sie nicht sehen können, was die anderen Kinder spielen, wird es auch schwieriger, ihre

Spielaktivitäten zu vermischen. Daraus lässt sich auch ein Bedürfnis der Kinder nach Überschaubarkeit ableiten. Lehrpersonen äussern Bedürfnisse in Bezug auf die flexible Handhabung und Nutzung des Raumes und des Mobiliars. Auch das Bedürfnis, eine Passung zwischen Aktivität, Kindergruppe und Raum zu erzielen, ist vorhanden. Dieses Bedürfnis besteht unabhängig von der Grösse des Raumes.

«... Ich richte den Raum eigentlich immer nach Erfahrung ein; wenn ich merke, es läuft jetzt einfach nicht da, es ist laut oder es passt nicht, dann verschiebe ich das Spielangebot. Ich habe auch schon mal den Bauernhof unter der Treppe gehabt und dann haben sich die Kinder die ganze Zeit den Kopfangeschlagen, also musste ich ihn wieder an einen anderen Ort verschieben. Es kommt vielleicht auch drauf an, welche Kinder wo gerne spielen. Es gibt Spielangebote, die gewisse Kinder einfach wahnsinnig anziehen. Wenn ich dann merke, der Ort und die Kinder passen nicht, dann ändere ich die Einrichtung entsprechend.» (Zitat Lehrperson)

Die Vermischung der Spielzonen kann durch die Platzierung der Spielangebote bewusst gefördert werden. Dem entspricht auch das geäusserte Bedürfnis nach Anpassungsmöglichkeiten im Raum, nach Mobiliar, das nicht fix installiert ist, und nach einem Raum, in dem vielfältige Aktivitäten stattfinden können. Die Raumressourcen bzw. leeren Räume können dann für die Vermischung der Spielzonen genutzt werden. Das Bedürfnis nach Rückzug kann auf interessante Weise umgesetzt werden. Rückzugsmöglichkeiten können sich die Kinder durch den Einsatz von Wellkarton selber schaffen. Wellkartons sind flexibel handhabbar und können vielfältig eingesetzt werden.

«Es gibt auch Kinder, die wünschen sich, dass sie an einem Ort mal alleine etwas machen können, oder es gibt geführte Momente, in denen wir bewusst auch einmal eine Isolation herstellen wollen für ein Kind.» (Zitat Lehrperson bezüglich Rückzugsmöglichkeit und Einsatz der Wellkartons)



Eine fix definierte Verortung der Spielangebote kann das Bedürfnis nach Struktur und Übersicht begünstigen, das Bedürfnis nach Platz möglicherweise aber einschränken.

Eine flexiblere Handhabung der Verortung der Spielangebote würde dem Bedürfnis nach Platz und Bewegungsfreiheit entgegenkommen. Gewisse rigide Elemente wie feste Sitzplätze oder Tische sind vermutlich eher hinderlich. Zudem könnte auch der Platz, in dem der Stuhlkreis verortet ist, mehrfach genutzt werden, wenn dieser nicht an einem fixen Ort steht. Es müssten aber andere Möglichkeiten gefunden werden, um Struktur und Übersicht zu vermitteln.

Besteht ein Bedürfnis nach Platz, werden grosszügige Platzverhältnisse durchaus geschätzt, beispielsweise wenn dieses Bedürfnis durch die Raumgrösse erfüllt wird. Gleichzeitig zeigt sich in einem Kindergarten mit grosszügigen Platzverhältnissen aber auch, dass es eine grosse Herausforderung ist, einen solchen Raum einzurichten und zu strukturieren. Eine nicht völlig ausgeschöpfte Nutzung fällt aber bei grossen Räumlichkeiten und eher kleinen Kindergruppen weniger auf, denn es ist noch genügend Platz vorhanden und es bestehen mehr Ausweichmöglichkeiten.

Bei kleineren Räumlichkeiten könnten klare Regeln auch als Regulationsmöglichkeit verstanden werden, um mit der Raumgrösse umzugehen.

Ersichtlich wird jedoch, dass sowohl Lehrpersonen mit grossen wie auch kleinen Platzverhältnissen sich zur Raumnutzung Gedanken machen müssen.

Die verschiedenen zu berücksichtigenden Elemente wie Strukturierung, Lärmintensität, Form, Bewegungsintensität und Grösse können auch zur Erklärung des grossen Bedürfnisses nach Flexibilität beigezogen werden. Vielfältige Aktivitäten verschiedenster Arten, mit unterschiedlichen Lärmpegeln und Platzbedürfnissen finden in einem oder zwei Räumen statt. Daraus muss sich zwangsläufig auch eine Multifunktionalität des Raumes ergeben können.







# Arbeitsplatz Kindergarten

In diesem Kapitel soll der Kindergarten v.a. als Arbeitsplatz der Lehrperson beleuchtet werden. Über die zahlreichen Aktivitäten im Kindergarten und die verschiedenen räumlichen Aspekte wurde bereits viel geschrieben. Der Fokus lag dabei oft auf den Handlungen der Kinder. Nicht zu vergessen ist jedoch, dass die Räumlichkeiten des Kindergartens den Arbeitsplatz der Lehrpersonen darstellen. Gleichzeitig sind die Lehrpersonen auch für die Einrichtung der Räumlichkeiten zuständig.

Nachfolgend soll aufgezeigt werden, welchen Aktivitäten die Lehrpersonen nachgehen und wie diese räumlich zu verorten sind. Es wird auch beschrieben, welche Überlegungen sich Lehrpersonen bei der Einrichtung der Räumlichkeiten machen. Schliesslich soll aufgezeigt werden, wie der Arbeitsplatz Kindergarten aus arbeits- und organisationspsychologischer Perspektive betrachtet werden kann.

## Welchen Aktivitäten geht eine Lehrperson im Kindergarten nach?

Die genauen Aufgaben der Lehrpersonen im Kindergarten sind in den kantonalen Lehr- und Rahmenplänen beschrieben. Die Lehrpersonen sind dabei in Bezug auf die Wahl der Methoden, mit denen sie ihren Lehrauftrag erfüllen, frei. Die Räumlichkeiten sind ebenfalls nicht Gegenstand der Lehrpläne.

«Die Lehrpersonen gestalten Spielangebote und Lernumgebungen im Innen- und Aussenraum, strukturieren Zeit und Prozesse, führen verschiedene Spiel- und Sozialformen, Inhalte und Themen ein und stellen entsprechende Materialien zur Verfügung. Sie leisten im Unterricht gezielte, proaktive Unter-

stützung und initiieren über Anregungen und Anpassungen von Spiel- und Lernsituationen nächste Entwicklungsschritte. Über gezielte Beobachtungen des Spiel- und Lerngeschehens erfassen die Lehrpersonen den aktuellen Entwicklungs- und Lernstand der Kinder.» (D-EDK 2014: 22)

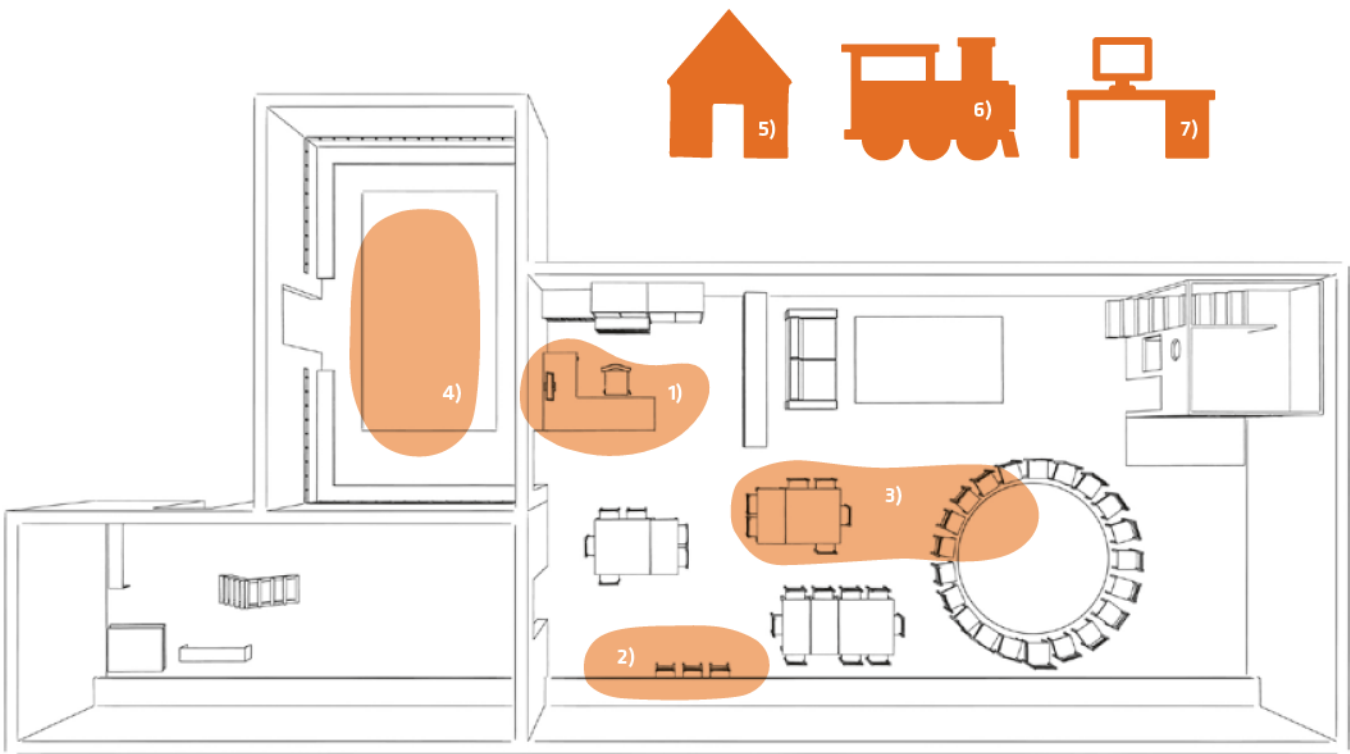
Der Alltag in einem Kindergarten ist von unzähligen Entscheidungen geprägt, die sich entweder in der Planung oder in unvorhergesehenen Situationen aufdrängen. Sie erfolgen aufgrund einer Bedingungsanalyse, aber auch aufgrund des persönlichen Professionsverständnisses und der eigenen Präferenzen. Diese Entscheidungen haben eine pädagogische, didaktische oder auch alltagspraktische Tragweite. Allgemein können die Aufgaben von Lehrpersonen in zwei Bereiche aufgeteilt werden: die Unterrichtsorganisation einerseits und die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteuren des Schulbetriebs andererseits. Die Lehrpersonen erfüllen ihre Aufgaben aufgrund der vorhandenen, sehr unterschiedlichen räumlichen, sozialen und arbeitsorganisatorischen Bedingungen, aber auch aufgrund persönlicher Haltungen.

### › Unterrichtsorganisation und Raumgestaltung

Lehrpersonen planen und gestalten lang-, mittel- und kurzfristig den Unterricht in Ablauf und Inhalt. Dazu stellen sie vielfältiges Material bereit, das sie beschaffen oder selber produzieren. Sie betreuen die Kinder während des Freispiels: leiten Aktivitäten an, antworten auf Anliegen der Kinder, begleiten die Kinder beim Auftreten von Konflikten, geben Material heraus und beaufsichtigen das Aufräumen. Sie verwalten Material und Budget und schliesslich gestalten sie den Raum.

### › Austausch

Lehrpersonen tauschen sich innerhalb der Stufe und mit Lehrpersonen der Primarstufe aus. Sie besprechen die Entwicklungsziele der Kinder mit Fachpersonen der Logopädie, Heilpädagogik, Psychologie und Psychomotorik und des DaZ-Unterrichts (Deutsch als Zweitsprache). Sie kommunizieren mit den Mitarbeitenden der Tagesstrukturen und gestalten die Zusammen-



Skizze 01 Hauptarbeitsplatz der LP während/vor/nach dem Unterricht

- 1) Hauptarbeitsplatz der LP, wenn sie während/vor/nach dem Unterricht vorbereitet
- 2) Beispielhafter Vorbereitungsort, z.B. für das Heraussuchen von Material
- 3) Mögliche Orte für Elterngespräche
- 4) Möglicher Ort für informelle Elterngespräche
- 5) Vorbereitung/Nachbereitung zu Hause
- 6) Vor- /Nachbereitung unterwegs
- 7) Arbeitsplatz in separatem Raum

arbeit mit den Eltern. Diese findet in Ad-hoc-Gesprächen zwischen Tür und Angel, in formalen Elterngesprächen und an Elternabenden oder Anlässen für die Familien statt. Informationen werden in Elternbriefen oder in Form von Elternbulletins herausgegeben. Zusätzlich nehmen Lehrpersonen auch am Schulleben teil und beteiligen sich an der Schulentwicklung. Lehrpersonen führen im Kindergarten also zahlreiche Aktivitäten durch. Eine weitere mögliche Strukturierung dieser Aktivitäten erfolgt entsprechend der Interaktion mit den Kindern. Es gibt eine ganze Reihe von Aktivitäten, die in direkter Interaktion mit den Kindern stattfinden. Diese werden zunächst beschrieben. Daneben gibt es zahlreiche Aktivitäten, welche die Lehrperson in Anwesenheit der Kinder durchführt, wobei die direkte Interaktion mit den Kindern nicht im Zent-

rum steht. Schliesslich führt die Lehrperson auch viele Aktivitäten durch, die ohne Interaktion mit Kindern stattfinden.

### AKTIVITÄTEN IN DIREKTER INTERAKTION MIT DEN KINDERN

Die Aktivitäten, die in direkter Interaktion mit den Kindern stattfinden, lassen sich in zwei grössere Gruppen aufteilen: Die erste Gruppe beinhaltet didaktische Aktivitäten. Darunter fallen v.a. das Erklären, Vorzeigen, Fördern, Instruieren oder Unterstützen. Die Lehrpersonen betreuen die Kinder während des Freispiels, sie leiten Aktivitäten an oder antworten auf Anliegen der Kinder. Geführte Sequenzen werden vorgezeigt oder es wird ein bestimmter Ablauf erklärt. Die Lehrpersonen stel-



len oft auch Fragen, um die Kinder zum Erzählen oder zum Sprechen anzuregen; sie lesen ihnen Geschichten vor und sprechen bewusst und deutlich, damit die Kinder sie gut verstehen. Des Weiteren unterstützen sie die Kinder, wenn sie Schwierigkeiten haben, eine Aktivität durchzuführen. Neben den didaktischen Aktivitäten nehmen die Lehrpersonen auch viele steuernde und erzieherische Handlungen wahr, welche die zweite, grössere Gruppe der Aktivitäten darstellen und sehr vielfältig sind. Die Lehrpersonen verteilen Aufgaben, sie kontrollieren beispielsweise, ob gut aufgeräumt ist, ob die Kinder richtig angezogen sind, sie ermahnen die Kinder, wenn sie zu laut sind, sich nicht benehmen oder die Hand nicht aufstrecken, wenn sie sprechen. Die Lehrpersonen instruieren die Kinder, wie sie richtig auf dem Stuhl im Kreis sitzen sollen, oder sie steuern, wer neben wem im Kreis sitzt, ebenso wie sie auch steuern, wie die Kinder im Raum verteilt sind und was sie spielen. Sie beaufsichtigen die Kinder und geben ihnen den Weg vor, beispielsweise wenn sie unterwegs zur Turnhalle sind. Gewisse Aktivitäten der Unterrichtsorganisation kommen auch vor: Für die Pause im Aussenraum händigen die Lehrpersonen den Kindern Material aus, gelegentlich teilen sie die Gruppe auch in Halbgruppen auf. Als dritte Gruppe von Aktivitäten in direkter Interaktion mit den Kindern lassen sich noch die Rahmenaktivitäten identifizieren. Wie ihr Name schon impliziert, geben diese Aktivitäten dem Kindergartenalltag und dem Ablauf eines Vormittags den Rahmen. Dazu gehört, dass die Lehrpersonen die Kinder am Morgen in Empfang nehmen, sie begrüssen und am Mittag wieder verabschieden. Zwischendurch helfen sie u.a. bei der Vorbereitung des Znüni, indem sie beispielsweise Früchte schneiden.

**AKTIVITÄTEN IN ANWESENHEIT DER KINDER, ABER NICHT IN DIREKTER INTERAKTION MIT DEN KINDERN**

Zahlreiche Aktivitäten der Lehrperson finden nicht in direkter Interaktion mit den Kindern statt. Die Lehrperson ist bei diesen

Aktivitäten jedoch in Anwesenheit der Kinder und muss folglich immer interaktionsbereit sein. Dazu gehört beispielsweise das Beobachten. Die Lehrpersonen beobachten und erfassen laufend den aktuellen Entwicklungsstand der Kinder in Bezug auf Selbst-, Sach- und Sozialkompetenzen und leiten davon in der Planung Feinziele für die einzelnen Kinder und für die Gruppe ab. Elternarbeit kann auch in Anwesenheit der Kinder stattfinden. Es kommt öfter zu spontanen, kurzen und informellen Interaktionen mit den Eltern, beispielsweise wenn die Eltern ihre Kinder in den Kindergarten bringen oder abholen. Schliesslich beinhaltet die Unterrichtsorganisation und Unterrichtsvorbereitung auch Büroarbeiten, die teilweise während des Unterrichts geleistet werden. Die Lehrperson erledigt kurze administrative oder organisatorische Tätigkeiten in Anwesenheit der Kinder, muss da aber auch ständig interaktionsbereit bleiben. Sind die Lehrpersonen zu zweit, sprechen sie sich manchmal bezüglich der Unterrichtsorganisation während des Unterrichts ab. Gerade bei Mehrpersonenteams sind die Lehrpersonen der Ansicht, dass sie durch ihr Beispiel des Austausches und der Absprachen den Kindern vorleben, wie mit unterschiedlichen Ansichten ein Konsens gefunden werden kann. Eine erfolgreiche Zusammenarbeit wirkt sich schliesslich positiv auf die Lernatmosphäre im Kindergarten und auf das persönliche Wohlbefinden aus. Auch Möglichkeiten, sich kurz zurückzuziehen, werden während der Anwesenheit der Kinder zu gestalten versucht.

**AKTIVITÄTEN OHNE INTERAKTION MIT DEN KINDERN**

Einige Aktivitäten finden ganz ohne Interaktion mit den Kindern statt, d.h., die Kinder sind auch gar nicht anwesend. Dazu gehören beispielsweise die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern, also die Elternarbeit, grössere Anteile der Unterrichtsvorbereitung und der Unterrichtsorganisation sowie der Austausch mit unterschiedlichen Fachpersonen. Gewisse administrative und organisatorische Aktivitäten fallen auch des Öfteren an.

› **Unterrichtsorganisation und Unterrichtsvorbereitung**  
Zur Unterrichtsorganisation und Unterrichtsvorbereitung gehört die mittel- und kurzfristige Gestaltung und Planung des Unterrichts in Ablauf und Inhalt. Dazu stellen die Lehrpersonen vielfältiges Material bereit, das sie beschaffen oder selber produzieren. Material und Budget werden ebenfalls von ihnen verwaltet.

› **Elternarbeit**  
Die Elternarbeit ist ein wesentlicher Teil der Aktivitäten der Lehrpersonen. Dazu gehören geplante, formale Aktivitäten wie das Führen von Elterngesprächen, die Gestaltung von Elternabenden oder das Organisieren von Anlässen für die Eltern. Schliesslich werden auch Informationen in Elternbriefen oder in Form von Elternbulletins herausgegeben. Die Zusammenarbeit mit den Eltern hat einen sehr hohen Stellenwert. Die Lehrpersonen bemühen sich, die Schwelle für die Eltern niedrig zu halten, beispielsweise kann ein Unterrichtsbesuch der Eltern auch spontan und ohne Anmeldung erfolgen. Auch der Kontakt unter den Eltern wird bewusst gefördert, indem ihnen nahegelegt wird, an sogenannten Elterncafés teilzunehmen.

› **Austausch**  
Eine Reihe von Tätigkeiten dient dem Austausch mit anderen Personen, welche nicht unmittelbar in den Alltag des Kindergartens involviert sind. So tauschen sich die Lehrpersonen innerhalb der Stufe und mit Lehrpersonen der Primarstufe aus. Sie besprechen die Entwicklungsziele der Kinder mit Fachpersonen der Logopädie, Heilpädagogik, Psychologie und Psychomotorik sowie des DaZ-Unterrichts (Deutsch als Zweitsprache). Die Lehrpersonen kommunizieren auch mit den Mitarbeitenden der Tagesstrukturen.

› **Erholung**  
Schliesslich haben auch die Lehrpersonen ein Bedürfnis nach Rückzug und Erholung. Folglich führen die Lehrpersonen auch ruhige Aktivitäten aus, wie z.B. Pausemachen. Dies ist v.a. dann eher möglich, wenn mehrere Lehrpersonen die Kinder betreuen.

Wo werden diese Aktivitäten allgemein räumlich verortet?

Die Überlegungen der Lehrpersonen bezüglich der Raumeinrichtung, der Platzierung der Spielorte und der Raumregeln machen die unterschiedlichen Gewichtungen und Präferenzen der Einzelnen deutlich. Die alltägliche Praxis festigt, bestätigt und plausibilisiert häufig die Einstellungen der Lehrpersonen, so unterschiedlich sie im Einzelnen auch sein mögen. In Interviews haben wir Lehrpersonen nach den Gründen für bestimmte Entscheidungen bezüglich Unterrichtsorganisation, Raumgestaltung und Zusammenarbeit im Team und mit den Eltern gefragt.

**AKTIVITÄTEN IN DIREKTER INTERAKTION MIT DEN KINDERN**

Die Aktivitäten in direkter Interaktion mit den Kindern finden grundsätzlich in den Haupträumen des Kindergartens statt oder überall dort, wo die Kinder sind. Das bedeutet im Gruppenraum, in der Garderobe, im Hauptraum, im Aussenraum, kann aber auch auf dem Weg zur Turnhalle sein, in der Turnhalle oder während eines Ausflugs. Aktivitäten in Zusammenhang mit Naturerfahrungen finden oft draussen statt. Bezüglich der räumlichen Verortung der Aktivitäten lassen sich Unterschiede erkennen, ob eine Lehrperson besonderen Wert auf offene Raumstrukturen legt oder ob abgetrennte Spielbereiche wichtig sind. Die Lehrpersonen legen oft Wert auf Überblick und Einsicht bei der Einrichtung des Kindergartens. Gleichzeitig richten sie ihn so ein, dass sie sich darin wohl fühlen. Dies kann natürlich von persönlichen Präferenzen abhängen. Oft wird auf eine Trennung von «lauten» und «leisen» Spielangeboten geachtet. Dem Bedürfnis nach Rückzug und Ruhe wird ebenfalls Rechnung getragen und so versucht, Rückzugsorte für die Kinder zu schaffen. Die Spielorte können auch einen Na-

men erhalten, wenn sie für eine bestimmte Aktivität benutzt werden. Damit zeigt sich, dass Räume und Zonen eine Identität durch eine klare Nutzungszuschreibung erhalten. Entsprechend den räumlichen Verhältnissen und der Einrichtung werden auch oft unterschiedliche Raumregeln von den Lehrpersonen eingeführt.

AKTIVITÄTEN IN ANWESENHEIT DER KINDER

› Unterrichtsvorbereitung

Wenn die Lehrperson während des Unterrichts den weiteren Unterricht vorbereitet oder administrative Aufgaben erledigt, dann spielt sich das sehr oft im Hauptraum ab. Der Arbeitsplatz der Lehrperson steht meistens in Form eines Schreibtisches im Hauptraum. Bei der Platzierung des Arbeitsplatzes geht es der Lehrperson darum, dass sie die Gruppe überblicken kann, wenn sie zwischendurch etwas aufschreiben muss. Beobachtungen zeigen, dass die Lehrpersonen während der Unterrichtszeit im Freispiel selten an ihrem Arbeitsplatz sitzen. Manchmal betreuen sie von da aus ein Kind, das an einem Lernspiel arbeitet, oder sie schreiben Beobachtungen auf. Alternativ können Beobachtungen auch an einem raumsparenden Steharbeitsplatz im Hauptraum notiert werden. Kann die Lehrperson aufgrund offener Raumstrukturen die Kinder im Hauptraum, nicht aber diejenigen im Gruppenraum oder im Aussenraum sehen, bewegt sie sich während der Freispielsequenzen viel zwischen den einzelnen Räumen.

› Elternarbeit

Informelle Elterngespräche finden oft im wörtlichen Sinne zwischen Tür und Angel statt, vielfach auch in der Garderobe. Dass dabei relativ viele Störelemente vorhanden sind, liegt auf der Hand. Bei Gesprächen während des Unterrichts muss irgendwo ein Raum zur Verfügung stehen, der dafür genutzt werden kann. Gleichzeitig ist dieser informelle Austausch mit den Eltern für viele Lehrpersonen wichtig. Die Schwelle für einen Kontakt soll niedrig gehalten werden. Steht noch ein zusätzlicher Büroraum für Gespräche zur Verfügung, der sonst

von den Förderlehrkräften genutzt wird, ist dies hilfreich. Dies insbesondere dann, wenn auch während der Unterrichtszeit Gespräche stattfinden müssen, weil es für die Eltern nicht anders möglich ist. Auch Absprachen mit Förderlehrpersonen können spontan während des Unterrichts erfolgen.

› Erholung

Der Arbeitsplatz selbst wird auch als kleinere Rückzugsmöglichkeit genutzt. Ansonsten sind keine Erholungsmöglichkeiten vorhanden, wenn die Kinder im Kindergarten sind, wie das folgende Zitat illustriert.

*«Es gibt auch Zeiten, wo ich sage, jetzt bin ich am Tisch. Und wenn ihr eine Frage habt, dann fragt zuerst ein anderes Kind. Da kann ich mich schon recht abgrenzen – ich muss es so machen. Oder ich geh dann jeweils in die Küche und hol mir einen Kaffee und steh dann mal fünf Minuten dort. Aber während des Unterrichts habe ich nicht wirklich Pause.»*

Während des Unterrichts haben die Lehrpersonen also wenig Möglichkeit zu Erholung und Rückzug. Auch wenn die Lehrpersonen zu zweit sind, bereitet eine Lehrperson die nächste Sequenz vor, wenn sie sich aufgeteilt haben. Wenn weitere Räumlichkeiten vorhanden sind, können sie Nachteile haben: Ein kleiner Büroraum befindet sich z.B. gerade neben der Garderobe und wird als laut wahrgenommen. Zudem wird er auch von den Lehrpersonen der anderen Klasse mitbenutzt; eine ungestörte Nutzung ist nur erschwert möglich.

AKTIVITÄTEN OHNE INTERAKTION MIT KINDERN

› Unterrichtsvorbereitung

Die Unterrichtsvorbereitung, Unterrichtsorganisation und die administrativen Tätigkeiten werden je nach Lehrperson räumlich unterschiedlich bewältigt. Mögliche Nutzungsorte sind dabei die eigenen Kindergartenräumlichkeiten, beispielsweise der Tisch oder die Arbeitsecke/der Arbeitsplatz der Lehrperson im Hauptraum oder auch, wenn die Platzverhältnisse es zulassen,

in einem eigenen Büro, das räumlich abgetrennt ist. Teilweise nutzen die Lehrpersonen für die Unterrichtsvorbereitung ihre Räumlichkeiten zu Hause. Daraus lässt sich feststellen, dass es für die meisten Lehrpersonen nicht einen Arbeitsplatz gibt. Nutzen die Lehrpersonen die Kindergartenräumlichkeiten, dann sind gewisse Elemente der Infrastruktur wie Drucker und Computer unabdinglich und sollten nicht aus privaten Beständen zur Verfügung gestellt werden müssen. Wird der Arbeitsplatz in den Räumlichkeiten des Kindergartens auch benutzt, wenn die Kinder abwesend sind, ermöglicht dies ein störungsfreies Arbeiten in grosszügigen Raumverhältnissen. Für gewisse Lehrpersonen erübrigt sich daher auch die Notwendigkeit eines räumlich getrennten Büros. Einen «eigenen» Tisch zu haben, ermöglicht auch Individualität. Für die Lehrperson hat er eine Bedeutung und kann auch als Möglichkeit zur Abgrenzung von den Kindern gesehen werden. Gewisse Lehrpersonen nutzen ein Computerprogramm zur Regelung des Absenzenwesens. Darauf kann auch von zu Hause aus zugegriffen werden; es ermöglicht also ein ortsunabhängiges Arbeiten. Administrative Arbeiten können so abends erledigt werden, was sich für manche besser mit dem Familienleben vereinbaren lässt. Ein Grund für die Unterrichtsvorbereitung zu Hause können auch lange Arbeitswege sein.

Teilweise bereiten die Lehrpersonen den Unterricht gemeinsam vor Ort vor. Gewisse Vorbereitungen müssen vor Ort im Kindergarten gemacht werden, weil beispielsweise dort das nötige Material vorhanden ist und einfacher eingeschätzt werden kann, was umsetzbar ist. Gerade wenn beide Lehrpersonen nicht am selben Ort wohnen, ist der Treffpunkt im Kindergarten am praktischsten. In einem der vier untersuchten Kindergärten finden die Absprachen zwischen der Klassenlehrperson, der DaZ-Lehrperson und der Heilpädagogin beispielsweise über Mittag im Kindergarten statt.

Möglich ist auch, die Unterrichtsvorbereitung und die administrativen Tätigkeiten in einem Büroraum im Kindergarten zu erledigen. Dieser kann auch von den Lehrpersonen selber eingerichtet und teilweise mit eigenen Möbeln ausgestattet sein. Gerade wenn die Möglichkeit, gemeinsam zu arbeiten und vor-

zubereiten, geschätzt wird, macht ein solcher gemeinschaftlicher Büroraum Sinn. Der persönliche Einsatz und die Bedeutung des Raumes für die Lehrpersonen werden deutlich:

*«Ja, das muss man sagen, wir haben uns den Raum auch erschaffen. Es gibt sicher andere Lehrpersonen, die zu 80% zu Hause arbeiten, weil sie dort ihren Raum haben. Aber uns ist es das wert, dass wir hier einen Raum haben, in dem wir arbeiten und den Unterricht vorbereiten können. Und die Hälfte des Mobiliars hier drin gehört uns persönlich, das gehört nicht der Schule. Das muss man schon auch noch sagen. Auch Bücher und Instrumente gehören teilweise uns.»*

› Elternarbeit

In den meisten Kindergärten findet die geplante Elternarbeit wie Elterngespräche oder Elternabende ausserhalb der Unterrichtszeit – meistens im Hauptraum des Kindergartens – statt. Dies bedeutet, dass entsprechendes Mobiliar für Erwachsene vorhanden sein sollte. Für viele Eltern ist der «Treffpunkt Kindergarten» auch die einfachste Lösung, da sie wissen, wo sich dieser befindet. Somit ist der Kindergarten ein klarer Identifikationsort für Eltern und Kinder. In den Kindergartenräumlichkeiten selbst finden auch Anlässe statt. Daher betonen die Lehrpersonen auch, dass der Raum «wandelbar» sein sollte und entsprechend auch für Erwachsene ansprechend. Auch hier wird die flexible Nutzung betont:

*«Die Kästchen haben alle Rollen, damit man sie verschieben kann. Eigentlich sollte es möglich sein, einen Elternabend innert Kürze vorzubereiten; innert Kürze muss man hier 100 Leute in einen Raum hineinbringen, ohne dass man stundenlang herumschieben muss, das wäre ja das Ziel.»*

› Austausch

Die Austauschaktivitäten finden zwischen verschiedenen Personen und in verschiedenen Räumlichkeiten statt. Sitzungen mit anderen Lehrpersonen werden in anderen Schulhäusern abgehalten, teilweise auch im eigenen Kindergartenraum.



Teamsitzungen oder Sitzungen mit dem schulpsychologischen Dienst können auch in weiteren Räumen des Kindergartens stattfinden; einer der untersuchten Kindergärten nutzt dazu einen Raum, der im Keller zur Verfügung steht.

Organisatorische Aktivitäten mit anderen Lehrpersonen oder Schulleitungen im Schulhaus können bei ländlicheren Kindergärten auch im nächsten Dorf stattfinden.

Der Austausch mit den Betreuungspersonen der Tagesstrukturen ist unterschiedlich intensiv. In einem Kindergarten beschränkt er sich grösstenteils auf organisatorische Abläufe, was durch zwei Faktoren bedingt ist: Erstens besuchen die Kinder einer Gruppe unterschiedliche «Tagis», was die Anzahl Ansprechpersonen erhöht, v.a. da auch in Tageseinrichtungen jeweils viele Angestellte in Teilpensum arbeiten. Zweitens besteht über inhaltliche Themen eine Datenschutzregelung, die ein Einverständnis der Eltern erfordert, wenn über ihr Kind zwischen Angestellten der Tageseinrichtung und der Lehrperson Informationen ausgetauscht werden. Dazu kommt, dass die Tageseinrichtungen oft auf privaten Initiativen mit Vereinsstruktur beruhen und somit nicht staatlich eingebunden sind. Die Tagesstrukturen können auch so weit entfernt sein, dass die Kinder von einem Taxidienst abgeholt werden. Somit entfallen dort informelle Gespräche bei der Übergabe der Kinder gänzlich.

› **Erholung und Rückzug**

Rückzugs- oder Pausenmöglichkeiten werden je nach Lehrperson anders umgesetzt, sofern die Möglichkeit dazu überhaupt besteht. Mögliche Pausenorte sind die Küche, der Aussenraum oder, falls vorhanden, ein separater Raum.

Bei Kindergärten in ländlicher Umgebung oder mit grosszügigen Platzverhältnissen im Aussenraum (überdachte Terrasse, grosse Rasenfläche) ist es möglich, nach dem Unterricht oder während der Mittagszeit die äusseren Räumlichkeiten für die Erholung zu nutzen.

Wenn im Garderobenbereich (oder in einem sonstigen Bereich) ein Tisch auf Erwachsenenhöhe vorhanden ist, kann dieser für Elterngespräche, aber auch als Pausenmöglichkeit für die Lehrpersonen während der Znüni-Pause der Kinder genutzt werden.

Durch die Anwesenheit von mehreren Lehrpersonen, von der eine jeweils Pausenaufsicht hat, ist es möglich, dass die restlichen Lehrpersonen die Pause auch als solche nutzen können.

# Wie ist der Kindergarten aus arbeits-und organisationspsychologischer Sicht zu bewerten?

## EIN ARBEITSPLATZ MIT VIEL GESTALTUNGS-SPIELRAUM

Die Lehrpersonen im Kindergarten haben in ihrer Arbeit relativ grossen Gestaltungsspielraum, beispielsweise bezüglich der Unterrichtsgestaltung. Methodische Ausführungen, wie die vorgegebenen Aufgaben in den Lehrplänen umzusetzen sind, gibt es nicht. Die Räumlichkeiten bzw. die räumliche Einrichtung sind ebenfalls nicht Bestandteil von vorgegebenen Lehrplänen. Es steht den Lehrpersonen eigentlich völlig frei, wie sie ihren Raum einrichten. Dieser Gestaltungsspielraum ist aus arbeitspsychologischer Sicht sicherlich positiv zu bewerten. Entscheidungsspielraum kann als Ressource in der Arbeit gesehen werden wie auch im Abfedern von Stress, gerade wenn ansonsten viele weitere belastende Bedingungen am Arbeitsplatz vorhanden sind (z.B. Kaluza, 2012). Von Vorteil ist dabei sicherlich für die Lehrpersonen, wenn sie raumaffin sind und sich gerne und gut Gedanken über die Einrichtung und die räumliche Nutzung des Kindergartens machen. Die Ressourcen, das Mobiliar, die Infrastruktur sind natürlich grösstenteils bereits vorgegeben, wenn auch die Lehrpersonen in einigen Kindergärten Wünsche äussern bzw. Änderungen beantragen konnten. Sie können innerhalb der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen Lösungen und Anpassungen vornehmen und haben die Möglichkeit, in Stufen- und Primarschulsitzun-

gen Defizite zu melden. So können sie zur ständigen Optimierung der Räumlichkeiten beitragen.

Gerade wenn eine Lehrperson hauptsächlich alleine für «ihren» Kindergarten verantwortlich ist, hat sie einen ziemlich grossen Entscheidungsspielraum und ist autonom, was die Gestaltung und Einrichtung des Raumes angeht. Bei Entscheidungen in Bezug auf die Raumgestaltung und -nutzung ist sie entsprechend auch auf sich alleine gestellt. Auf der anderen Seite kann ein Mehrpersonenteam gemeinsam ein anspruchsvolles Raumnutzungsprojekt entwerfen und umsetzen; so können mehr Möglichkeiten entstehen und eine differenzierte und intensive Raumnutzung tritt hervor. In Mehrpersonenteams sind auch mehr Absprachen unter den Lehrpersonen nötig, welche entfallen, wenn eine Lehrperson alleine unterrichtet.

Aufgrund des Handlungsspielraumes und der vergleichsweise autonomen Arbeitsweise im Kindergarten ist auch ein nicht unbeträchtliches Mass an Kompetenzen der Selbstorganisation notwendig. Dazu gehört nebst dem Zeitmanagement auch ein gesundheitsförderliches Selbstmanagement, gerade wenn eine Lehrperson beispielsweise zu Hause arbeitet. Die Erholung und die Trennung von Arbeit und Privatem sollten dabei auch erfolgen können.

Bezüglich der Absprachen mit den verschiedenen Tagesstrukturen und Spielgruppen im Quartier gibt es keine Regelungen für die Lehrpersonen. Die Einrichtungen sind teilweise sehr verstreut und so ist es schwierig, die Übersicht zu behalten. Auch hier hat die Lehrperson viel Entscheidungsspielraum, wie sie die Zusammenarbeit gestalten möchte, sofern die Rahmenbedingungen dafür gegeben sind. Koordinierte Kommunikationsstrukturen könnten hier sinnvoll und unterstützend sein.

## EIN ARBEITSPLATZ MIT BESCHRÄNKTEN MÖGLICHKEITEN FÜR ERHOLUNG

Es ist auffallend, dass relativ wenig Austausch- und Erholungsmöglichkeiten für die Lehrpersonen vorhanden sind. Gerade wenn eine Lehrperson alleine unterrichtet, ist sie – abgesehen von den wenigen Stunden während deren eine Förderlehrperson

im Unterricht dabei ist – alleine und hat keine Möglichkeit, sich auszutauschen oder Pause zu machen. In einem Team mit mehreren Lehrpersonen kann man sich öfter sehen und auch bewusst die Vorbereitung im Team oder zumindest in Anwesenheit von Kolleginnen oder Kollegen wählen. Es kann dafür auch in ein räumlich abgetrenntes Büro aus privaten Beständen in Material oder Infrastruktur investiert werden, wenn der Raum für die Lehrpersonen persönlich wichtig ist.

Aus der Stressforschung ist bekannt, dass soziale Ressourcen wie soziale Unterstützung (Austausch, fachlicher Rat, jemanden, der einem bei schwierigen Situationen zuhört und bei dem man belastende Emotionen entladen kann, der einem vielleicht auch bei der Bewältigung zur Seite steht, z.B. Cohen und Wills, 1985) hilfreich sind. Aber auch das Teilen von Erfolgen oder positiven Erlebnissen mit anderen kann unterstützend sein, denn es kann positive Emotionen fördern (z.B. Lyubomirsky, Sousa & Dickerhoof, 2006). Das Unterrichten kann als personenbezogene Dienstleistungstätigkeit gesehen werden, analog zu Berufen wie z.B. Ärztin/Arzt, Pflegepersonal oder Erzieher/in. Diese Tätigkeiten zeichnen sich dadurch aus, dass die Menschen, mit denen man zusammenarbeitet (in unserem Falle Kinder), nicht dazu verpflichtet sind, den Lehrpersonen direkt etwas zurückzugeben, wie beispielsweise Dank oder Wertschätzung zu zeigen oder für die Lehrperson etwas zu tun. So ist die Beziehung nicht zwingend reziprok. In Berufen wie eben Lehrperson, ist es der beruflichen Rolle inhärent, sehr viel zu geben. Wenn hierbei über längere Zeit das empfundene Verhältnis von «Geben» (oder Verausgabung) und «Zurückbekommen» (oder Belohnung) nicht übereinstimmt, kann es zu übermässigem Stresserleben oder zu emotionaler Erschöpfung kommen (Wülser, 2008; Siegrist, 2002).

Spezifisch für Quartierkindergärten ist auch, dass grösstenteils keine gemeinschaftlichen Räume für Pause oder Erholung vorhanden sind. Ein Lehrerzimmer, wie es in jeder Schule anzutreffen ist, ist in Quartierkindergärten nicht vorhanden (im Gegensatz hierzu stehen Kindergärten, die an eine Schule angegliedert sind und wo dementsprechend dem Kindergartenlehrpersonal das Lehrerzimmer auch zur Verfügung steht). So besteht durch

die fehlenden Räumlichkeiten keine Möglichkeit für Rückzug oder für Pause. Erholungspausen sind jedoch besonders für Lehrpersonen, die eine besonders Burnout-gefährdete Berufsgruppe darstellen, wichtig. Fehlende Rückzugsmöglichkeiten und Erholungspausen werden als Belastung wahrgenommen (Krause, Dorsemagen, Alexander, 2011; Sosnowsky-Waschek, 2013). Pausen können auch eine wichtige Abfederungsmöglichkeit für Belastungen sein.

Austauschmöglichkeiten oder Möglichkeiten von sozialer oder auch instrumenteller Unterstützung fallen ebenfalls weg, wenn kein Pausenraum oder keine Zeit für Pausen vorhanden sind. Ein Lehrerzimmer kann zur gegenseitigen sozialen Unterstützung und zum Austausch genutzt werden. Für Berufseinsteigerinnen und -einsteiger kann ein gemeinschaftlicher Raum beispielsweise auch sehr nützlich sein, um sich in die neue Tätigkeit einzuleben. Dies sind alles auch Möglichkeiten von Stressbewältigung (Christensen, 2013; Mawhinney, 2008). Schliesslich muss jedoch auch festgehalten werden, dass Lehrpersonen während des Unterrichts eine ständige Aufsichtspflicht haben und diesbezüglich einen gesetzlichen Auftrag erfüllen müssen. Erholungsphasen sind daher gar nicht vorgesehen. Umso mehr müsste darauf geachtet werden, dass nach den Unterrichtszeiten entsprechende Räumlichkeiten oder Austauschmöglichkeiten für die Erholung vorhanden sind.

**EIN ARBEITSPLATZ, DER AUF VERSCHIEDENE RÄUMLICHKEITEN VERTEILT IST**

Lehrpersonen wählen für die Unterrichtsvorbereitung mehrheitlich Mischformen. Sie nutzen die Zeit während des Unterrichts, sofern dies möglich ist, und erledigen administrative Tätigkeiten in Anwesenheit der Kinder. Einige Lehrpersonen bereiten am Abend zu Hause vor oder nutzen den Arbeitsplatz, wenn die Kinder nicht mehr da sind. Ist ein Büro in den Räumlichkeiten des Kindergartens vorhanden, besteht dort die Möglichkeit, vorzubereiten. Die Lehrpersonen verrichten auch deshalb im Kindergarten die Unterrichtsvorbereitung, weil sie das vorhandene Material direkt vor Augen haben möchten. Organisa-

torische Aktivitäten, die v.a. die Zusammenarbeit mit Schulen, anderen Lehr- oder Betreuungspersonen betreffen, finden teilweise in den Kindergärten statt, oft auch in anderen Schulen. Durch das Vorbereiten zu Hause wird ortsunabhängiges Arbeiten ermöglicht und von den Lehrpersonen auch geschätzt. Vorteile ortsunabhängiger Arbeit (auch Telearbeit genannt) sind in der Literatur bekannt (z.B. Gajendran und Harrison, 2007): Mitarbeitende schätzen den Zuwachs an Autonomie und berichten von einer besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie. Oft geht diese Arbeitsweise auch mit gesteigerter Arbeitszufriedenheit und Produktivität einher. Viele Beschäftigte nutzen das Home Office für konzentrierte, ungestörte Arbeit und konzeptuelle oder kreative Aufgaben. Viele dieser Vorteile kommen allerdings nur bei der tageweisen Arbeit zu Hause (z.B. jeden Donnerstag Home Office) zur Geltung, welche ja für das Kindergartenlehrpersonal gerade nicht möglich ist. Arbeit zu Hause ist überdies grundsätzlich nur möglich, wenn in der Privatwohnung ein geeigneter Ort zur Verfügung steht und z.B. Kleinkinder anderweitig betreut sind. Daher hat das Home Office zwar als möglicher zusätzlicher Ort durchaus gewisse Vorteile, es sollte aber nicht vorausgesetzt oder gar fix eingeplant werden, da es durchaus viele Wohn- und Familiensituationen gibt, in denen es nicht oder nur im Ausnahmefall möglich ist.

Die Elternarbeit findet in den Kindergartenräumen statt; ein Teil davon auch während des Unterrichts, wenn mehr als eine Lehrperson anwesend ist. Auch zu den Randzeiten können informelle Gespräche mit den Eltern stattfinden. Der Stellenwert informeller Begegnungen wird oft unterschätzt, obwohl sie gerade für Personen, die nicht Teil der Organisation sind (also z.B. Eltern), wichtig sind. Spontane, ungeplante Begegnungen spielen eine wesentliche Rolle und entsprechend sollte dafür auch genügend Raum sein. In den Kindergärten konnte beobachtet werden, dass dies häufig in der Garderobe geschieht, da diese auch der Raum ist, wo die Kinder in Empfang genommen werden. Die Garderobe wird sehr oft multifunktional genutzt. Sie muss die Funktion erfüllen, dass die Kinder dort gut in Empfang genommen werden können, sich umziehen können und wieder verabschiedet werden können. Gleichzeitig ist es

der Ort, an dem die Eltern eintreffen und Fragen stellen. Oftmals wird sie, gerade bei engeren Platzverhältnissen, als Raum für das Freispiel genutzt oder für Arbeit in Halbgruppen. Die Lehrperson muss dabei verschiedene Anforderungen ihrer Rolle gleichzeitig erfüllen: Den Kindern gegenüber muss sie erzieherische/didaktische Aufgaben wahrnehmen, gleichzeitig ist sie den Eltern gegenüber in ihrer Rolle als Ansprechperson und als Kooperationspartner verpflichtet.

Die Verteilung des Arbeitsplatzes auf verschiedene Räumlichkeiten macht auch deutlich, dass die Lehrperson in ihrer Arbeit viel zirkuliert und sich häufig bewegt. Sie ist nicht stationär an einem Pult, sondern bewegt sich zwischen den Kindergruppen drinnen und draussen und zwischen den verschiedenen Räumen, auf die die Kinder verteilt sind. Dadurch kann ein individualisierter Unterricht stattfinden. Gleichzeitig kommt es durch die verteilte Arbeit auch zu vielen Wechseln und Unterbrechungen. Ablenkungen können oft vorkommen. Die Lehrperson muss in Anwesenheit der Kinder ständig interaktionsbereit und aufmerksam sein und führt womöglich zur selben Zeit eine andere Aufgabe durch oder bereitet etwas vor. Multitasking ist gefragt und ein ständiges Mass an Aufmerksamkeit muss vorhanden sein. Dies kann sehr anspruchsvoll und auch ermüdend sein.

» **Fazit**

Kindergartenräumen:  
ein Arbeitsort für  
die Lehrperson und  
gleichzeitig Bestandteil  
ihres Arbeitsinhalts

Die Charakteristiken der vorhandenen Räume beeinflussen einerseits die Praxis im Kindergarten, andererseits finden Lehr-

personen Räumlichkeiten vor, die sie ihren Bedürfnissen und ihrer pädagogischen Haltung entsprechend einrichten und nutzen können. Muss sich die Lehrperson bezüglich der Raumeinrichtung mit niemandem absprechen, ist sie in ihren Entscheidungen autonom. Für eine allein arbeitende Lehrperson kann es eine grosse Herausforderung sein, einen Raum zu strukturieren, insbesondere wenn er gross ist. Die Grösse des Raumes kann dazu führen, dass die Lehrperson nicht zu Entscheidungen in Bezug auf die Selektion von Spielmaterial gezwungen wird. Das führt dazu, dass unbenutztes Spielmaterial herumstehen kann, ohne dass sein Zweck ersichtlich wird. In einem Mehrpersonenteam kann ein anspruchsvolles Raumkonzept entworfen und umgesetzt werden. Das könnte eine allein arbeitende Lehrperson auch, die Umsetzung kann je nachdem aber schwieriger werden. Es hat sich auch gezeigt, dass Quantität in Bezug auf Raum für sich genommen noch nicht alles ist: Erst im Zusammenhang mit Qualität können Räume wirklich gewinnbringend genutzt werden. Schliesslich kann sich eine Vermeidungspraxis aufgrund einer Abneigung einem Arbeitsbereich gegenüber einschränkend auf die Arbeit mit den Kindern auswirken. Wenn gewisse räumliche Bereiche für die Lehrperson nicht als angenehm empfunden werden, werden sie nicht benutzt.

Der Kindergarten ist jedoch nicht nur Lern- und Entwicklungsumgebung für die Kinder, und die Lehrperson muss bei der Nutzung und Gestaltung des Raumes nicht nur die Arbeit mit den Kindern bedenken. Er ist auch Arbeitsort der Lehrperson. Räumlich gesehen bedeutet dies, dass er verschiedene Funktionen erfüllen muss. Seine Hauptfunktion ist immer noch diejenige des Unterrichts, doch es finden auch Aktivitäten statt, die nicht in Interaktion mit den Kindern erfolgen. Die Unterrichtsvorbereitung und die Elternarbeit werden in den Räumlichkeiten des Kindergartens abgehalten. Der Raum muss es auch den Lehrpersonen ermöglichen, diesen Teil ihrer Arbeitstätigkeit zu verrichten. Dazu gehört mindestens ein Arbeitsplatz mit der nötigen Einrichtung wie Computer, Drucker, Internet usw. Wenn Elternabende oder Sitzungen mit anderen Lehrpersonen stattfinden, ist es von Vorteil, wenn Mobiliar



(Tische, Stühle) für Erwachsene vorhanden ist. Gemäss einer neuen Studie mit Lehrpersonen einer Schule bevorzugen Lehrerinnen und Lehrer Räume mit verschiedenen Funktionen. So könnte eine Aufteilung von Räumen (oder Nischen) erfolgen, die der Unterrichtsvorbereitung und der Erholung dienen (Burri, 2014).

Räumliche Arbeitsbedingungen im schulischen Kontext haben eine potentiell präventive Wirkung auf Leistung und Gesundheit (Hacker, Looks, Winkelmann, Krahel & Krahel, 2008). Entsprechend sollte auch Wert auf den Arbeitsort Kindergarten gelegt werden.

# Förderunterricht

# 8

# Förderunterricht

Im Rahmen der Integrationsbestrebungen im schweizerischen Schulsystem werden möglichst alle Kinder in einem Regelkindergarten unterrichtet. Braucht ein Kind zusätzliche Unterstützung, wird es während bestimmter Zeiten von einer Förderlehrperson begleitet. Die Konzeption der Förderlektionen im Gesamtsetting des Kindergartens enthält auch eine raumspezifische Komponente, denn der Förderunterricht findet integrativ, separativ, in einer Mischform oder extern statt.

eine Gemeinde einen hohen Sozialindex aufweist, werden Pensionierte, Zivildienstleistende oder pädagogische Klassenassistenzen eingesetzt. Der Umfang an Lektionen, während deren zusätzlich zur Klassenlehrperson weitere Personen im Kindergarten im Einsatz sind, unterscheidet sich stark zwischen den einzelnen Kindergärten. In den beobachteten Kindergärten reichen sie von einer Wochenlektion einer Förderlehrperson bis zu einem 100%-Pensum, welches sich zwei Heilpädagoginnen aufteilen, ergänzt durch mehrere DaZ-Lektionen.

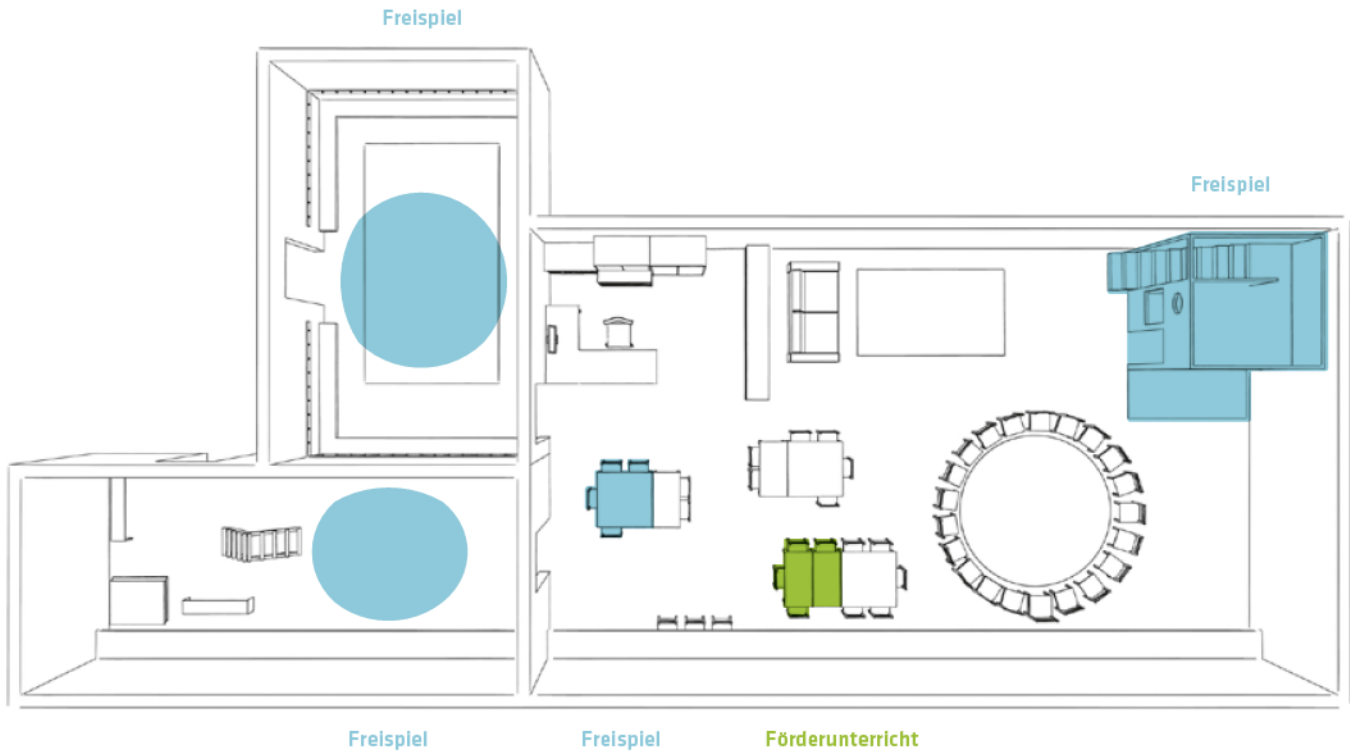
## Wie und wo findet der Förderunterricht statt?

Der Förderunterricht im Kindergarten kann eine heilpädagogische Förderung, Logopädie, Ergotherapie, Psychomotorik-Therapie oder DaZ-Unterricht sein. Letzterer ermöglicht Kindern, welche Deutsch als Zweitsprache erwerben, eine spezifische Sprachförderung. All diese Unterstützungsmassnahmen haben zur Folge, dass in den Kindergärten zu bestimmten Zeiten zwei oder mehr (Lehr-)Personen anwesend sind. Didaktisch betrachtet gibt es unterschiedliche Möglichkeiten, wie die Lehrpersonen zusammenarbeiten.<sup>1)</sup> In den beobachteten Kindergärten sind zeitweise zwei oder mehr (Lehr-)Personen anwesend. Es handelt sich dabei um Fachlehrpersonen aus dem heilpädagogischen Bereich oder um DaZ-Lehrpersonen. Teilen sich zwei Regellehrpersonen ein Pensum, besteht die Möglichkeit, dass eine der beiden Regellehrpersonen mit entsprechender Ausbildung die DaZ-Lektionen übernimmt, wodurch die beiden Lehrkräfte einige Lektionen im Team-Teaching unterrichten können. Zusätzlich anwesende Personen können aber auch Assistierende ohne pädagogische Ausbildung sein. Insbesondere wenn

In Bezug auf die Orientierung im Raum braucht es für Kinder mit speziellem Förderbedarf evtl. besonders klare Strukturen. Raumbereiche, die unterschiedliche Farben aufweisen, oder visuelle Darstellungen, die spezifische Tätigkeiten einem Raumbereich zuordnen, verleihen den Räumen Identität und helfen dadurch den Kindern, sich räumlich zurechtzufinden. Auch die Strukturierung des Raumes anhand von Regalen oder anderen Raumteilern dienen der Orientierung, insbesondere bei grossen und offenen Räumen. Unterstützend wirkt zudem eine bewusste Auseinandersetzung mit verschiedenen Spiel- und Lernbereichen, welche schliesslich zur Aneignung des Raumes führt.

«In der ersten Zeit von den Sommerferien bis zu den Herbstferien hatten wir kein Thema, sondern wir haben in die verschiedenen Bereiche in den verschiedenen Räumen eingeführt.» (Zitat Heilpädagogin)

Der Förderunterricht kann unterschiedlich organisiert werden, was eine unmittelbare Auswirkung auf die Raumnutzung hat. Im Folgenden fokussieren wir auf verschiedene Organisationsmöglichkeiten und deren räumliche Konsequenzen.



Skizze 01 Räumlich integrierter Förderunterricht

### INTEGRATIVER FÖRDERUNTERRICHT

Der Förderunterricht findet räumlich integriert statt, wenn sich Kinder und Lehrpersonen gleichzeitig in denselben Räumen aufhalten. Dabei sind mehrere Varianten denkbar: Alle Lehrpersonen arbeiten gemeinsam mit der gesamten Gruppe am selben Unterrichtsziel. Diese Arbeit findet räumlich an denjenigen Orten statt, an denen die Gesamtgruppe versammelt wird: Kreis, Garderobe und Gruppentische (vgl. Kapitel 5, S. 59–63). Eine weitere Möglichkeit ist, dass eine Förderlehrperson mit einer kleinen Gruppe oder im Rahmen der Einzelförderung mit einem Kind innerhalb des übrigen Geschehens an einem spezifischen Thema oder einem Förderprogramm arbeitet. Es werden diejenigen Räume genutzt, die während des Freispiels oder während geführter Sequenzen für Gruppenarbeiten zur Verfügung stehen (vgl. Kapitel 5, S. 63–66). In diesem Fall ist unbedingt zu überlegen, wie die räumliche Organisation erfolgen kann, damit sich eine Kleingruppe nicht gestört fühlt (vgl. Skizze 01). Schliesslich kann die Gesamtgruppe bei Anwesenheit mehrerer Lehrpersonen im Rahmen von geführten Sequenzen in

Klein- oder Halbgruppen aufgeteilt werden. Sowohl die Förderlehrperson als auch die Regellehrperson betreuen eine Gruppe. In derselben Form können mehrere Lehrpersonen verschiedene Gruppen während der Freispielsequenzen begleiten. Die Förderlehrperson arbeitet dabei nicht zwingend ausschliesslich mit den Kindern mit Fördermassnahmen. Dadurch wird die spezifische Förderung in diesen Sequenzen nicht explizit für die betreffenden Kinder ausgeschöpft, was aus Sicht einer gezielten und intensiven Förderung in Frage gestellt werden kann. Für diese Konzeption des Förderunterrichts spricht allerdings, dass die grundlegende Idee von integrativen Konzepten, im Rahmen deren ein wirklich gemeinsamer Unterricht erfolgen soll (Erzmann 2003), verfolgt wird. Auch macht die Arbeit in kleineren Gruppen eine enge Betreuung möglich, wobei sowohl eine heilpädagogische als auch eine sprachliche Unterstützung stattfinden kann. Das zusätzliche Fachwissen kommt durch eine enge Zusammenarbeit im Team zudem allen Lehrpersonen und dadurch allen Kindern zugute. Eine betroffene Heilpädagogin empfindet diese Zusammenarbeit denn auch als sehr angenehm:

1) Für verschiedene Formen des Team-Teaching vgl. Lütje-Klose und Willenbring (1999: 16); Halfhide et al. (2009: 8 f.).



«Und zwar einfach deshalb, weil man nicht alleine verantwortlich ist. Weil wir immer mindestens zu dritt oder zu viert sind.» (Zitat Heilpädagogin)

Das Erstellen der Förderdiagnostik und der Förderplanung sowie die Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen bleiben in diesem Fall in der Verantwortung der spezifisch ausgebildeten Heilpädagogin. Inwiefern ein Kindergarten ein integrativ ausgerichtetes Konzept umsetzen will, muss situativ entschieden werden. Insbesondere muss genau beobachtet werden, wie die Kinder mit Förderbedarf darauf reagieren und ob sie davon profitieren. Räumlich bedeutet diese Unterrichtskonzeption eine Verteilung verschiedener Gruppen auf die vorhandenen Räumlichkeiten sowohl während geführter Sequenzen als auch während des Freispiels. Vorhandene Raumressourcen werden dadurch stark ausgelastet (vgl. Skizzen 02 und 03, sowie Kapitel 5, S. 63–66). Bezüglich der Freispielangebote kann die spezifische Arbeit der Heilpädagogin auch inhaltlich integriert werden, wenn ein entsprechender Bereich mit Sinneswahrnehmungsangeboten eingerichtet wird. Ein solcher Bereich kann zu bestimmten Zeiten allen Kindern zur Verfügung stehen. Während gewisser Sequenzen wird er jedoch spezifisch von der Heilpädagogin mit einem Kind oder einer Gruppe genutzt.

SEPARATIVER FÖRDERUNTERRICHT

Alternativ werden im Rahmen des Förderunterrichts einzelne Kinder alleine oder in kleinen Gruppen durch eine Förderlehrperson räumlich separiert unterrichtet. Dabei wird unter Umständen an anderen Unterrichtsinhalten und -zielen als mit der Gesamtgruppe gearbeitet.

› Garderobe

Die Arbeit in der Garderobe bedeutet organisatorisch eine einfache Lösung, Kinder separiert zu unterrichten. Garderoben schliessen im Normalfall direkt an den Hauptraum an, weshalb Kinder sowie Lehrpersonen schnell vom einen Raum in den ande-

ren wechseln können. Auch kann der Unterricht in der Garderobe für die Kinder einen Tapetenwechsel bedeuten. Weiter schätzt eine betroffene Heilpädagogin das Interesse von Kindern am Förderunterricht, die selber keine spezifische Förderung erhalten, was nur bei durchlässigen Raumstrukturen möglich ist. Beklagt wird allerdings die Störung durch andere Personen.

«Wie hier jetzt in der Garderobe, da sind wir mittendrin. Und die Garderobe ist sonst ein Raum, den sie zum Spielen nutzen.» (Zitat Heilpädagogin)

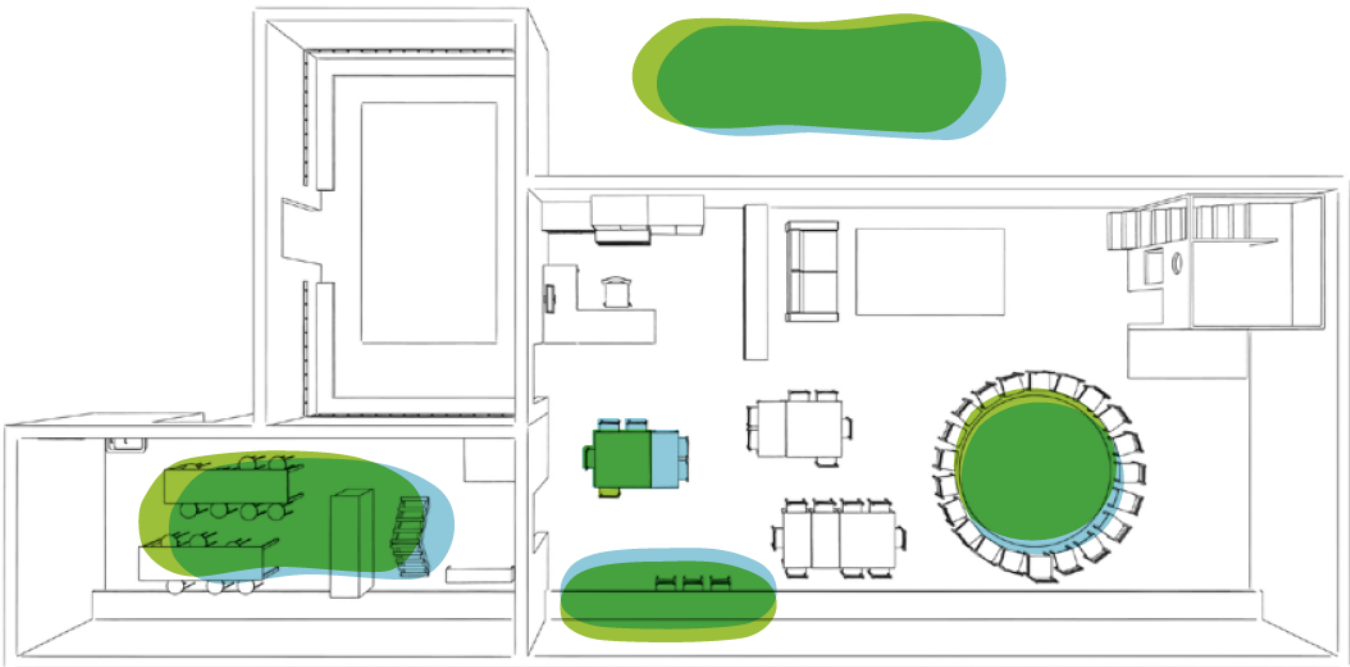
Für die Heilpädagogin stellt dieser Ort einen «abgelenkten Raum» dar. Immer wieder holen andere Kinder etwas in der Garderobe, jemand geht auf die Toilette oder Besucherinnen und Besucher betreten den Kindergarten durch diesen Raum. Die Garderobe ist per se ein Ort, an dem viele unterschiedliche Aktivitäten stattfinden: Begrüssung, Verabschiedung, Umziehen, Elternkontakte, Freispiel, evtl. Znüni-Essen. Diese Multifunktionalität kann sich auch atmosphärisch auf den Raum auswirken, dem keine echte Identität zugeschrieben wird. Kinder mit Konzentrationsschwierigkeiten werden so stark abgelenkt.

› Gruppenraum

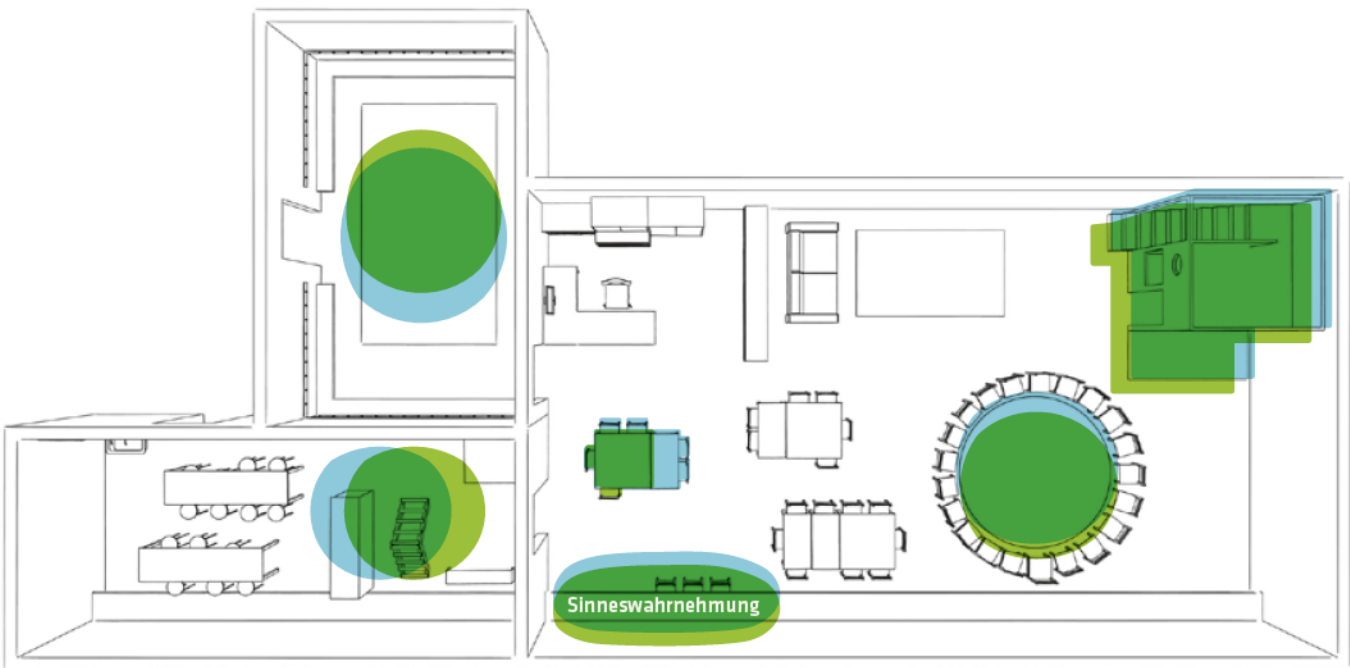
Um eine erhöhte Konzentration zu erreichen, findet der separate Förderunterricht in einem Gruppenraum statt, der durch eine Türe vom übrigen Geschehen getrennt werden kann. Dort werden z. B. Bewegungsaktivitäten und Arbeiten am Gruppentisch durchgeführt. Auch die Heilpädagogin schätzt einen Raum mit verschiedenen Möglichkeiten:

«Man kann die Ecken nutzen, um etwas zu machen. Ich kann zum Beispiel etwas vorbereiten, wofür ich den Boden brauche. Wir können auch am Tisch arbeiten und dann wieder auf dem Boden. So habe ich einen Spielraum.» (Zitat Heilpädagogin)

Unsere Beobachtungen und die Aussagen der Heilpädagoginnen zeigen, dass grosszügige Raumverhältnisse, die sowohl Freiflächen als auch die Ausstattung mit Gruppentischen er-



Skizze 02 Förderunterricht als Teil der geführten Sequenzen



Skizze 03 Förderunterricht als Teil des Freispiels

möglichen, für einen ganzheitlichen Förderunterricht von grosser Bedeutung sind. Zu bedenken gilt es, dass die Nutzung des Gruppenraumes für Förderunterricht bedeutet, dass dieser dann den anderen Kindern nicht zur Verfügung steht. Installationen aus dem Freispiel müssen davor evtl. zusammengeräumt werden. Die Problematik bezüglich der multifunktionalen Nutzung ist dieselbe wie bei der Garderobe. Neben dem Förderunterricht weisen Gruppenräume meist mehrere Angebote für das Freispiel auf. Zusätzlich dienen die Räume teilweise als Aufbewahrungsorte für unterschiedliches Material. All dies führt zu Räumen mit wenig Identität und dadurch evtl. zu Ablenkung. Befindet sich ein Gruppenraum im Untergeschoss kann dessen Nutzung organisatorisch oder emotional schwierig werden.

«Ich bin selber nicht gerne in diesem Raum unten. Da riecht es zu fest nach Keller. Er erinnert zu sehr an ein Verlies. Ich habe das überhaupt nicht gern.» (Zitat Heilpädagogin)

Denkbar ist die Durchführung des Förderunterrichts in einem funktional eingerichteten Raum wie einem Bewegungsraum oder einer grosszügig angelegten Küche. Dadurch können charakteristische Tätigkeiten dieser Funktionsräume direkt in den Förderunterricht integriert werden. Bei grosszügigen Raumverhältnissen könnte ein Gruppenraum spezifisch für den Förderunterricht eingerichtet werden. Mit entsprechenden Materialien ausgestattet würde so eine auf die Förderung zugeschnittene Lernatmosphäre entstehen. In diesem Fall hätte die Förderlehrperson auch die Möglichkeit, ihr Material im Kindergarten zu lagern, was oft nicht möglich ist. Absprachen zwischen den Lehrpersonen sind wichtig. Es braucht zusätzliche Zeitgefässe, während deren inhaltliche und organisatorische Besprechungen stattfinden können, damit diese nicht während der Unterrichtszeit erfolgen müssen und so wertvolle Zeit für die Kinder verloren geht.

EXTERN ORGANISierter FÖRDERUNTERRICHT

Die Förderung im Rahmen der Psychomotorik und der Logopädie findet in allen beobachteten Kindergärten extern statt. Die

Kinder besuchen diese Therapiestunden in den Schulhäusern der Gemeinde oder in Räumlichkeiten des Quartiers. Im einen Fall wird auch die heilpädagogische Förderung extern organisiert. Ein Kind besucht einmal pro Woche einen heilpädagogischen Kindergarten, gemeinsam mit Kindern aus anderen Kindergärten. Dies macht eine gezielte Förderung dieser Kinder möglich. Gleichzeitig bedeutet es für das betreffende Kind, dass es jede Woche einen Tag im eigenen Kindergarten verpasst. Aus organisatorischer und räumlicher Sicht ist eine externe Verortung spezifischer Fördermassnahmen sehr verständlich und nachvollziehbar. Auf folgende Punkte sollte unseres Erachtens dabei aber geachtet werden:

- Eine Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Fachkräften ist wichtig. Bei räumlichen Distanzen muss diese sehr gut organisiert werden.
- Für das Zurücklegen der Wege sind zusätzliche personelle Ressourcen notwendig, weil die Kinder sie nicht zwingend alleine bestreiten können.
- Fördermassnahmen sind als Unterstützung gedacht. Dauern die Therapien und das Zurücklegen der Wege lange, bedeutet dies jedes Mal eine Abwesenheit des Kindes und wird so aus dessen Perspektive möglicherweise als sozialer Ausschluss empfunden.

» Fazit  
Ungelöste räumliche Verortung

Aus didaktischer und räumlicher Perspektive kann der Förderunterricht in drei Formen organisiert werden.

- Er erfolgt integrativ innerhalb des allgemeinen Unterrichtsgeschehens in denselben Räumen, in denen sich alle anderen Kinder und Lehrpersonen aufhalten.
- Er wird separativ in der Garderobe, einem Gruppenraum oder einem Funktionsraum erteilt.

- Besondere Fördermassnahmen werden extern verortet, z.B. in Schulhäusern.

In der Praxis werden integrativer und separativer Förderunterricht zudem als Mischform durchgeführt. Die Lehrpersonen entscheiden inhaltlich und situativ, welche Form gerade Sinn macht.

Räumlich ist die Verortung des Förderunterrichts häufig nicht gelöst. V.a. für den separativen Unterricht stehen wenig geeignete Räume zur Verfügung. Für eine erhöhte Konzentration im Rahmen des Förderunterrichts scheint es teilweise sinnvoll, akustisch und visuell abgeschirmte Bereiche zur Verfügung zu stellen. Eine partielle Durchlässigkeit fördert hingegen den Austausch mit den übrigen Kindern und bedeutet einen Schritt in Richtung tatsächlicher Integration. Für eine ganzheitliche Förderung braucht es Räume, in denen neben kognitiven Tätigkeiten auch Bewegung und musische Elemente Platz haben. Ein weiteres Problem stellt die Arbeitsplatzsituation der Förderlehrpersonen dar. Es fehlen Räume für Gespräche mit Eltern und weiteren Fachpersonen sowie Stauraum für das eigene Unterrichtsmaterial (vgl. Kapitel 7, S. 102 f.; 106 f.). Eine räumliche Antwort auf die erschwerte Zusammenarbeit, die langen Wege sowie den sozialen Ausschluss bei einer externen Verortung der Fördermassnahmen wäre die Zentralisierung der Angebote rund um den Kindergarten. Würden mehrere Kindergartenklassen an einem Standort zusammengeführt, würde sich möglicherweise auch ein ausgebautes Angebot an Förderunterricht anbieten. Ein weiterer Ausbau mit Tagesstruktur- und Beratungsangeboten sowie die Ausdehnung z.B. auf die erste Klasse der Unterstufe wären in einem solchen Zentrum ebenfalls denkbar.<sup>2)</sup>

2) Vgl. dazu die «Breite Schulen» in den Niederlanden, die mehrere Institutionen unter einem Dach vereinen, z.B. auch sozialpädagogische Einrichtungen (EDK 2006: 132).





# Bedürfnisse und Raum

Der Kindergarten bildet gesamthaft eine Lernumwelt, in der kognitive, soziale und emotionale Fähigkeiten erworben werden können. Die räumlich-baulichen Bedingungen sollten dabei die Kinder in ihrer Entwicklung fördern (Walden, 2010). Verantwortlich für die konkrete Gestaltung dieser Entwicklung sind die Lehrpersonen des Kindergartens, welche daher aus dieser Verantwortung heraus konkrete Bedürfnisse an den Raum stellen. Diese Bedürfnisse wurden in den Interviews abgefragt. Im Folgenden sollen die Bedürfnisse der Lehrpersonen der verschiedenen Kindergärten kurz erläutert werden.

## Welche raumbezogenen Bedürfnisse haben Lehrpersonen im Kindergarten?

Die Bedürfnisse lassen sich in vier verschiedene Kategorien einteilen: Die bedeutsamste Kategorie beinhaltet Bedürfnisse nach Steuerungs- und Nutzungsmöglichkeiten im Raum. Eine weitere Gruppe von Bedürfnissen liessen sich zu erzieherischen und didaktischen Bedürfnissen zusammenfassen, gewisse Bedürfnisse konnten als psychologische Grundbedürfnisse kategorisiert werden und schliesslich gab es auch Bedürfnisse, die auf den konkreten physischen Raum bezogen waren. Bei den hier beschriebenen Bedürfnissen handelt es sich sowohl um erfüllte als auch um nicht erfüllte Bedürfnisse, also einerseits solche, welche die Lehrpersonen direkt umsetzen können, und andererseits solche, welche in den untersuchten Fallbeispielen aus baulichen, finanziellen oder weiteren Gründen nicht umgesetzt werden konnten.

### BEDÜRFNISSE IN BEZUG AUF STEUERUNGS- UND NUTZUNGSMÖGLICHKEITEN IM RAUM

Bedürfnisse in Bezug auf die Steuerungs- und Nutzungsmöglichkeiten beziehen sich auf den Wunsch, den Raum so zu gestalten, dass er gezielt für verschiedene Aktivitäten einsetzbar ist. Dabei geht es nicht nur um die blosser Ermöglichung der Aktivitäten, sondern der Raum soll im besten Fall die Aktivitäten mitsteuern. In diesem Kontext wurde der Wunsch nach Flexibilität am häufigsten genannt, wobei aber andere Bedürfnisse – die z.T. konträr zur Flexibilität sind – eine ebenso wichtige Rolle spielen. Durch Steuerungs- und Nutzungsmöglichkeiten kann der Raum auch angeeignet werden. Eine Aneignungshandlung durch die Nutzerinnen und Nutzer verändert immer die Umwelt. Die Aneignung bezieht sich dabei weniger auf die Veränderung der fest eingebauten Bestandteile, sondern v.a. auf die flexibleren Teile (wie z.B. Stühle oder Tische). Umweltaneignungen sind essentiell, denn sind diese nicht möglich, kann das Interesse an der Umwelt verloren gehen (Flade, 2008).

#### › Flexibilität

Die Lehrpersonen wünschen sich, flexibel Änderungen im Raum vornehmen zu können, um eine möglichst gute Passung zwischen der Aktivität, der Gruppengrösse und dem Raum zu erzielen. Fixe Einrichtungen oder unverschiebbares Mobiliar erschweren oder verhindern gar dieses Bedürfnis. Im Kindergartenalltag werden die Spielangebote oft räumlich verstellt. Dabei ist das Bedürfnis vorhanden, die Spielangebote und deren räumliche Verortung an verschiedene Aspekte anzupassen. Darunter fallen etwa die Spielform (z.B. ob eher laute oder eher leise Aktivitäten), die Einsichtsmöglichkeit (besteht eine gute Sicht auf das spezifische Spiel bzw. die anwesende Kindergruppe) und der Ort des Spielens. So ist z.B. der Boden eine gute Möglichkeit, weiteren Platz fürs Spielen zu nutzen. Dafür muss man jedoch Möbel verrücken oder Gegenstände auf die Seite schieben können.

Durch stapelbares Material, d.h. beispielsweise Bänke, die übereinandergestapelt werden können, kann Platz geschaffen und

das Mobiliar einfacher auf die Seite geschoben werden. Mobiliar und Kisten auf Rädern, um Material zu verstauen, erhöhen die Flexibilitätsmöglichkeit.

Dazu ein Zitat einer Lehrperson:

«Die meisten Möbel sind auf Rollen, sie müssen wirklich schnell verschiebbar sein. Letzte Woche hatten sie keine Gluggerbahn [Murmelpbahn], also hatten sie den ganzen Platz für die Familienecke und wenn sie noch mehr Platz brauchen, dann muss man noch mehr Platz schaffen. Und ich finde schon, es muss möglichst flexibel sein. Der Raum muss nicht so bleiben; je nach Projekt, das wir im Moment durchführen, müssen wir den Raum anpassen.»

Das Bedürfnis, die Spielangebote sich vermischen zu lassen, erfordert ebenfalls flexible Möglichkeiten. Beispielsweise wurde in einem Kindergarten das Rollenspiel explizit so angelegt, dass eine Vermischungsmöglichkeit quer durch den Raum möglich ist.

Das untenstehende Zitat einer Lehrperson zeigt, wie sie versucht, eine Passung zu erzeugen zwischen der Platzierung des Spielangebotes im Raum und der darin spielenden Kindergruppe. (Mit «Ketten» ist eine Bastelaktivität gemeint, bei der man verschiedene Perlen, Kugeln usw. einfädeln und so eine Kette basteln kann.). Diese Aktivität liegt räumlich nahe bei den Bauklötzen, doch die Kinder, die sich dort immer wieder treffen, verstehen sich nicht. Als Steuerungsmöglichkeit stellt die Lehrperson eine Aktivität im Raum um, so dass die Kinder nicht mehr so nahe beieinander spielen.

«Oder ein Kind, das gerne zu den Ketten geht, und ein anderes zu den Bauklötzen, und sie treffen sich dort und es funktioniert einfach nicht zusammen, da versuche ich Einfluss zu nehmen.»

Es ist gut möglich, dass das grosse Bedürfnis an Flexibilität und Anpassungsmöglichkeiten mit der Vielzahl an Aktivitäten im Kindergarten zusammenhängt. Auch bei Kindergärten mit

kleineren räumlichen Verhältnissen werden keineswegs weniger Aktivitäten durchgeführt. Auf kleinem Raum eine Vielzahl und Vielfalt an Aktivitäten herzustellen, verlangt daher ein entsprechend grosses Bedürfnis an Flexibilität und Anpassungsmöglichkeit.

#### › Multifunktionale Nutzung

Das Bedürfnis nach Flexibilität zeigt sich nicht nur in der Handhabung des Mobiliars und des Spielmaterials, sondern auch in Bezug auf die Nutzung der einzelnen Räume. Unter multifunktionaler Nutzung ist zu verstehen, dass beispielsweise die Garderobe anders genutzt wird als nur für die herkömmliche Funktion des Ankommens, An- und Ausziehens und der Verabschiedung. Die Garderobe ist ein weiterer Raum, der einem so in seiner Ganzheit zur Verfügung steht. Zudem ist er meistens abgetrennt vom anderen Raum, was eine geringere Ablenkung und Rückzug ermöglicht. Bei einem Bedürfnis nach Platz liegt eine multifunktionale Nutzung von Räumen nahe.

#### › Übersicht

In Bezug auf die Nutzungsmöglichkeit ist es auch ein Bedürfnis der Lehrpersonen, genügend Übersicht über den Raum zu haben. Dies zum einen im Sinne einer Kontrolle und der Möglichkeit, die Kinder und deren Aktivitäten im Auge behalten zu können. Zum anderen aber auch im Sinne eines Raumes, der selbsterklärend ist und der den Kindern Struktur und Ordnung vermitteln soll. Ein selbsterklärender Raum oder auch nur schon eine selbsterklärende Nische im Raum kann die Selbstständigkeit der Kinder fördern, indem klar signalisiert ist, welche Aktivität dort verrichtet werden kann. Die Kinder können selbstständig Material hervorholen, was auch dem genannten Bedürfnis entspricht, dass sich die Kinder im Raum selber zurechtfinden können. So nimmt der Raum eine erste ordnungsgebende, strukturierende Funktion ein. Diese unterstützt den erzieherischen Auftrag der Lehrpersonen, gerade bei Kindern, deren Erfahrungen in einer grösseren Gruppe bis zum Eintritt in den Kindergarten eher limitiert waren.



Die Raumaufteilung dient auch der Ablenkungsvermeidung. Zudem können dadurch explizit laute und leise Aktivitäten getrennt werden. Schliesslich schafft eine entsprechende Aufteilung auch Abgrenzungsmöglichkeiten für die Kinder. Ablenkungsvermeidung hängt auch mit Reizreduktion zusammen. Teilweise äusserten die Lehrpersonen ein Bedürfnis nach Reizreduktion im Raum. Es war ein Anliegen, Ruhe in dem Raum zu bringen, beispielsweise durch eine Reduktion von Material und Mobiliar.

**PSYCHOLOGISCHE GRUNDBEDÜRFNISSE**

Zu den psychologischen Grundbedürfnissen gehört das Bedürfnis nach Rückzug und Ruhe. Ein solches hatten sowohl die Kinder (durch das Aufsuchen einer ruhigen Nische) als auch die Lehrpersonen (die Möglichkeit mal ein ruhiges Gespräch zu führen). Den Lehrpersonen war es teilweise ein Anliegen «ihren» Raum zu haben oder «ihren» Tisch, wo auch die Kinder nicht erwünscht waren. Des Weiteren gab es auch ein Bedürfnis, die Individualität des Kindes hervorzuheben oder zu fördern. Dies kann durch eine bildliche Zuordnung des eigenen Stuhls oder der eigenen Schublade geschehen; sehr häufig hängen auch Porträtfotos der Kinder verteilt in den Räumlichkeiten. Die Geburtstage der Kinder wurden nebst dem eigentlichen Feiern im Kindergarten mittels Foto und Geburtsdatum oder einer Geburtstagschachtel repräsentiert. Der Platz im Stuhlkreis mit dem «persönlichen» Stuhl des Kindes ist zudem oft festgelegt. Das Bedürfnis nach individueller Entfaltung wurde auch gefördert, indem man die Kinder nach der Pause erzählen liess, was sie alles gemacht hatten, oder sie in «Zeigerunden» erstellte Werke vorführen liess. Individualität kann auch unterstützt werden, indem die Lehrpersonen den Kindern ermöglichen, dort im Raum zu spielen, wo es ihnen passt: Sie haben die Wahlmöglichkeit, wo sie spielen möchten. So lernen sie auch den Raum kennen und können ihn sich ein Stück weit aneignen. Dazu ein Zitat der Lehrperson:

«Die Kinder verteilen sich gut, sie können den Raum aussuchen, Das ist ganz wichtig für sie, meine ich.»

Auch beim Anziehen oder beim Znüni wurde in gewissen Kindergärten darauf geachtet, Kinder in ihrem zeitlichen Rhythmus zu lassen und sie nicht zu hetzen oder zu bremsen. Schliesslich ist Wohlbefinden ein weiteres psychologisches Grundbedürfnis. Den Lehrpersonen ist es ein Bedürfnis, einen Raum zu haben, in dem sich die Kinder und auch sie selber wohl fühlen und der ein behagliches Gefühl vermittelt. Dieses Bedürfnis versuchen die Lehrpersonen v.a. durch die Einrichtung umzusetzen.

**AUF DEN PHYSISCHEN RAUM BEZOGENE BEDÜRFNISSE**

Die auf den *physischen Raum bezogenen Bedürfnisse* waren vielfältiger Natur und bezogen sich sowohl auf die inneren wie auch auf die äusseren Räumlichkeiten. Es gab Bedürfnisse in Bezug auf die Grösse und die Einrichtung der Räumlichkeiten, auf die Übergänge und die Zugänge von einem Raum in den anderen sowie auf die physikalischen Eigenschaften (Helligkeit oder Hall im Raum). Bei den Bedürfnissen bezüglich der Infrastruktur und Einrichtung gab es eine grosse Spannweite. Diese reichten von konkreten materiellen Dingen wie der Möglichkeit von drahtlosem Internetzugang (WLAN) oder einem Computer im Kindergartenraum bis zu einer neuen Wand im Raum, beispielsweise um die Möglichkeit zu haben, Dekorationen aufzuhängen. Der verbreitete Wunsch nach grossen Räumlichkeiten drückte sich auf vielfältige Weise aus: Platz für Bewegungsfreiheit, Platz, um Aktivitäten so durchzuführen, wie man möchte, genügend Platz im Aussenraum, Platz auf den Tischen, Platz für Elterngespräche. Besonders gewünscht war genügend Platz in der Garderobe. Auf unterschiedlichste Weise äusserte sich auch ein spezifisches Bedürfnis nach Stauraum: Stauraum im Innenraum, der möglichst auch einsehbar sein sollte; Stauraum im Aussen-

raum sowie Stauraum für persönliche Gegenstände der Lehrpersonen. In Bezug auf den Aussenraum wünschen sich die Lehrpersonen eine Aussenbepflanzung oder eine Grünlandschaft. Bei den physikalischen Eigenschaften war v.a. das Bedürfnis nach genügender Helligkeit gross. Die Qualität des Lichts wurde häufig auch noch beschrieben: Es sollte sich möglichst um «warmes Licht» handeln. Dazu ein Zitat einer Lehrperson:

«Es ist einfach ungemütlich. Es ist ein kaltes Licht. Es ist doch relativ hell. Der ganze Raum ist mit dem eigentlich ausgeleuchtet. Also ich glaube, es kann gar keine gemütliche Atmosphäre erzeugen.»

Wie hängen die Bedürfnisse miteinander zusammen?

**STEUERUNGS-UND NUTZUNGSMÖGLICHKEITEN**

Der Kindergarten als Institution und seine Räumlichkeiten müssen eine Reihe von Funktionen und Aufgaben erfüllen. Nebst den erzieherischen und didaktischen Entwicklungsaufgaben, die geleistet werden sollen – wie beispielsweise den Kindern beibringen zuzuhören, Anweisungen zu befolgen, die eigenen Grenzen kennenzulernen wie auch eine Reihe von Fertigkeiten und Fähigkeiten – werden einige soziale Entwicklungsaufgaben von den Kindern gefordert. Es muss gelernt werden, miteinander umzugehen, Konflikte zu lösen, Freundschaften zu schliessen usw. Daneben soll genügend Raum vorhanden sein, um sich kreativ zu entfalten, frei zu spielen, die Natur zu entdecken, sich zu bewegen. Die Vielfalt an Aktivitäten und die zu lösenden Entwicklungsaufgaben sind folglich gross. Die Bedeutsamkeit der Räumlichkeiten in diesem Zusammenhang ist nicht unwesentlich. Die grosse Häufung

der Bedürfnisse rund um Steuerungs- und Einflussmöglichkeiten auf den Raum hängt vermutlich auch damit zusammen. Diese Vielzahl von angebotenen Spiel-, Bastel- und weiteren Aktivitäten in der Lernumwelt «Kindergarten» und die Anforderungen, die sich daraus an die Räumlichkeiten ergeben, erfordern einen flexiblen Umgang mit diesen. Dies alles erfordert Ausweichmöglichkeiten im Raum, stapelbares Material, um Platz zu schaffen, und sucht nach einer vielfältigen Nutzung eines Raumes. Dies impliziert, dass bestehende Einrichtungen nicht fix sein sollten, sondern leicht veränderbar. Wenn der vorhandene Raum nicht sehr gross ist und die Vielzahl an Aktivitäten auf kleinem Raum stattfinden muss, sind diese Bedürfnisse entsprechend auch grösser. In einem Kindergarten waren fix eingerichtete Nischen wie beispielsweise die Malecke vorhanden. Dadurch wurde die flexible Handhabung des Raumes gerade verhindert: Es wurde ein sogenannter Funktionsraum eingeführt, der eben «nur» die Funktion von Raum fürs Malen erfüllen sollte. Dieser Kindergarten hat jedoch viel Platz zur Verfügung und durch den Zusammenschluss zweier Klassen liegt ein anderes Raumkonzept vor. Das Bedürfnis nach Einflussmöglichkeit und Steuerung der Nutzung hat jedoch nicht nur mit Platzbegrenztheit zu tun, denn auch in den Kindergärten, die mehr Platz zur Verfügung hatten, war das Bedürfnis nach Anpassungs- und Steuerungsmöglichkeiten im Raum vorhanden. Gewisse Bedürfnisse hängen auch gar nicht mit der Grösse des Raumes zusammen. Das Bedürfnis, eine Passung von Kindergruppe, Aktivität und Raum zu erhalten, ist ein Anliegen, das grundsätzlich vorhanden ist. Die Bedürfnisse um die Steuerungs-, Flexibilitäts- und Anpassungsmöglichkeit bedingen sich teils gegenseitig; so fordert beispielsweise eine abwechslungsreiche Steuerung der Nutzung die entsprechende Flexibilität im Raum. Die Bedürfnisse unterstützen sich teils gegenseitig; so schafft eine überschaubare, strukturierte Gliederung Ruhe und ermöglicht eine klarere Raumaufteilung bzw. Rauntrennung. Ein (bildlich) zugeordneter Stuhl und ein fester Platz im Kreis für jedes Kind ist eine Möglichkeit, Individualität auszudrücken.

Mehrheitlich hatten die Kindergärten eine feste Sitzplatzordnung im Stuhlkreis. Lediglich ein Kindergarten wich davon ab. Dies schaffte dort mehr Flexibilität und Platz, da ein fester Kreis auch immer Platz beansprucht und eine gewisse Rigidität auslöst. Gewisse Bedürfnisse widersprechen sich also teilweise. Eine feste Sitzordnung ist eine Möglichkeit, Struktur und Ordnung zu vermitteln. Gleichzeitig erschwert (oder verhindert) sie die Flexibilität.

Auch der Ermöglichung der freien Spielwahl, welche die Individualität der Kinder unterstützen soll, steht ein gewisses Bedürfnis nach Steuerung gegenüber: Die freie Wahl des Spiels und des Spielorts können z.T. auch ungünstige Sozialisations-effekte haben. Beispielsweise können genderspezifische Wirkungen entstehen, die teilweise unerwünscht sind. So gibt es auch Lehrpersonen, die für einzelne Kinder ein geführtes Freispiel kennen. Dieses beinhaltet Vorschläge für Kinder, die spezifische Lern- oder Sozialisationsbedürfnisse haben, diese aber aus situativen Gründen nicht wahrnehmen.

Gewisse Abstriche an diesen Bedürfnissen müssen folglich gemacht bzw. Prioritäten gesetzt werden.

Es gibt auch einen Zusammenhang zwischen dem Bedürfnis nach Rückzug und Ruhe und dem Bedürfnis nach Ordnung und Strukturierung. Übersichtlich zugängliches Spielmaterial beispielsweise kann nebst der Selbständigkeit eine ruheschaffende Funktion einnehmen. Die Lehrpersonen setzen dies z.T. auch bewusst um.

Interessanterweise wurde ein Bedürfnis nach sozialer Nähe oder sozialem Austausch von den Lehrpersonen nicht genannt. Möglich ist, dass die selbständige, relativ isolierte Tätigkeit bei den Lehrpersonen sehr zum Rollenverständnis ihres Berufes gehört und daher nicht zum Ausdruck kommt. Durch das Unterrichten im Team und die Anwesenheit von Förderlehrpersonen sind Möglichkeiten des Austausches in variierender Intensität vorhanden. Die Lehrpersonen haben in den Quartierkindergärten auch kein Lehrerzimmer, das sie mitbenutzen könnten. So beschränken sich ihre Austauschmöglichkeiten auf den Kontakt mit ihren Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen, wenn diese anwesend sind. Für Lehrpersonen,

die alleine unterrichten, besteht diese Möglichkeit an Sitzungen im erweiterten Schulkreis, mit der Schulleitung oder mit Förderlehrpersonen in beschränkter Masse.

» **Fazit**

## Die Passung des Raumes ist essentiell

Lehrpersonen im Kindergarten müssen sich unabhängig von der Grösse der ihnen zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten Gedanken zur Raumeinrichtung machen. Dabei wird ersichtlich, dass es nicht allein auf die Grösse der Räumlichkeiten ankommt. Sowohl Lehrpersonen, die in grosszügigen Räumlichkeiten unterrichten, wie auch diejenigen, die in eher kleinen tätig sind, müssen sich mit dem Raum, der Art der Ausstattung und der Einrichtung befassen. Insbesondere muss überlegt werden, wo gewisse Spielangebote platziert werden und wie eine optimale Passung zwischen Aktivität, Raum und Kindern hergestellt werden kann.

Unsere Ergebnisse zeigen, dass Bedürfnisse bezogen auf die physischen Eigenschaften des Raumes (Licht, Hall, usw.) zwar eine Rolle spielen und daher nicht vernachlässigt werden sollen. Wichtiger scheinen aber die Bedürfnisse nach Steuerung und flexibler Nutzung des Raumes zu sein sowie die psychologischen Grundbedürfnisse nach Rückzug, Ruhe und individueller Entfaltung.

Der Raum kann den Lehrpersonen als Ressource dienen, er kann sie unterstützen in der Vermittlung von gewissen Werten, beispielsweise bei der Förderung von Selbständigkeit oder der Unterstützung von Individualität. Der Raum und die Einrichtung sind sicherlich zudem Mittel, mit denen Lehrpersonen ihren Unterrichtsstil und ihre pädagogische Haltung unterstützen und untermalen können. Legen sie grossen Wert auf Ordnung oder Sauberkeit, auf Struktur, auf eine klare Trennung von Spielangeboten? Ist ihnen eine Vermischung der Spielan-

gebote wichtiger, lassen sie die Kinder sich auch mal schmutzig machen, geben sie ihnen mehr Freiraum und setzen weniger Grenzen? Dabei wäre es auch wichtig, dass die Lehrpersonen den flexiblen und identitätsstiftenden Bedürfnissen der Kinder gerecht werden.

Die Lehrpersonen sollten jedoch auch gleichgewichtig ihre eigenen (Raum-)Bedürfnisse, beispielsweise nach Ruhe, einem Arbeitsplatz oder erwachsenengerechten Möbeln für Eltern-gespräche, einbringen können und diese sollten auch realisierbar sein.

Gewisse räumlich-bauliche Grenzen sind natürlich meistens gegeben. Bei der Einrichtung kann die Lehrperson je nachdem noch mitbestimmen, doch der physische Grundbau ist meistens weniger beeinflussbar. Walden (2010) regt dazu an, die Nutzerinnen und Nutzer der Räume früh partizipativ einzubeziehen, damit sich diese auch bei der Planung des Kindergartengebäudes beteiligen können und beispielsweise mit den Architekten in Kommunikation und Kooperation treten.

Zusätzlich kann durch die Partizipation und die Möglichkeit der Veränderung der architektonischen Elemente die Aneignung und Personalisierung der Umwelt bewirkt werden. Dies wiederum ist eine wichtige Voraussetzung für das Empfinden von Zugehörigkeit und Wohlbefinden in einem Gebäude (Walden 1998, 2010).

Die Räumlichkeiten geben auch vieles vor, und das kann sich unter Umständen auf die Haltung oder den Stil der Lehrperson auswirken. Wenn es möglich ist, sich die Umwelt anzueignen und sich passend zu machen, und die erforderlichen Steuerungsmöglichkeiten vorhanden sind, kann die Lehrperson die Umwelt entsprechend anpassen. Ist dies eher erschwert oder gar nicht gegeben, passt sich die Lehrperson (und ihr Unterrichtsstil) möglicherweise an den Raum an.

Schliesslich geht es darum, dass die Lehrperson aus den Anforderungen, die sich ihr als Lehrperson stellen, sowie aus den Bedürfnissen, die sie als Person mitbringt, mit dem ihr zur Verfügung stehenden Raum eine möglichst optimale Passung erreichen kann. Eine gelungene Passung zwischen Person und Umwelt zeigt sich schliesslich in einer positiven Bewertung

oder einer höheren Zufriedenheit der Nutzenden mit der räumlichen Umwelt (Walden, 2008).





# Schlussfolgerungen



## SpielRäume nutzen: Schlussfolgerungen für das Kindergarten- lehrpersonal

Eine fundamentale Erkenntnis dieser Studie betrifft das wechselseitige Verhältnis von Raum und Handeln. In den vorangegangenen Kapiteln beleuchteten wir dieses Verhältnis bezogen auf den Kindergartenunterricht. Es konnte zum einen gezeigt werden, wie der Raum den Unterricht strukturiert: angefangen bei der Garderobe als Ort des Begrüssens (und Verabschiedens durch die Eltern) über den Stuhlkreis als (oftmals fixer) Orientierungspunkt für Kinder wie Lehrpersonal bis hin zum Aussenraum, welcher z.B. das Freispiel ermöglicht, aber auch begrenzt. Zum anderen wurde deutlich, wie der Unterricht wiederum den Raum strukturiert und durch verschiedene Nutzungen mit unterschiedlichen Bedeutungen auflädt: Je nach Aufgabe und Inhalt der geführten Sequenzen wird der Hauptraum beispielsweise zum Atelier, zum Schulzimmer oder auch zur Theaterbühne. Im Freispiel werden oftmals alle möglichen Orte mit einbezogen und so auch immer wieder räumliche Grenzen überwunden. Mobiliar und Spielzeug werden genutzt, um den Raum zu teilen und Nischen zu kreieren.

Dieses wechselseitige Verhältnis von Raum und Handeln, die sich gegenseitig beeinflussen, bekommt im Kindergarten eine besondere Note. Der Kindergarten zeichnet sich durch eine ausserordentliche Vielfalt an Spielarten der Nutzung aus. Die vielen Sozialformen und Aktivitäten, das Spielen und Lernen, die Tätigkeiten der Lehrpersonen, Elterngespräche, Förderun-

terricht und vieles mehr müssen alle im wahrsten Sinne «Raum haben». Der Kindergarten unterscheidet sich dabei deutlich von der (Primar-)Schule: Nicht nur die Anzahl der unterschiedlichen und zeitlich und räumlich parallel stattfindenden Aktivitäten ist grösser, der Kindergartenunterricht ist auch insgesamt weniger durch konkrete Vorgaben von aussen strukturiert als der Schulunterricht, wo es z.B. einen Stundenplan gibt. Dadurch entsteht eine Variabilität, die entsprechende räumliche Flexibilität erfordert. Die Anforderungen an den Raum sind dabei durchaus gegensätzlich: Einerseits soll der Raum eine gewisse Ordnung und Struktur liefern und z.B. deklarierte Bereiche für einzelne Aktivitäten bieten oder auch das «Steuern» der Kinder während des Unterrichts (z.B. mittels des Stuhlkreises) erleichtern. Gleichzeitig soll der Kindergarten aber auch ein echter Spielraum sein und Aspekte wie das Entdecken und die freie Entfaltung der Kinder unterstützen, was wiederum Freiräume und nur minimale Strukturen erfordert. Deutlich sichtbar werden diese gegensätzlichen Anforderungen etwa bei der Frage, ob der Raum mit Arbeitsplätzen an Tischen (z.B. für gestalterisches oder fokussiertes Arbeiten) gefüllt werden soll oder ob er gerade möglichst wenig Mobiliar enthalten soll, um raumgreifendes Spielen und Bewegen zu ermöglichen.

Die vielfältigen und teils gegensätzlichen Raumanforderungen mögen zu dem Schluss verleiten, dass ein Kindergarten nur ausreichend gross sein müsse, um alle Aktivitäten beheimaten und diese Gegensätze auflösen zu können. Unsere Beobachtungen zeigten jedoch, dass mehr Platz nicht automatisch besser ist, denn jeder Raum benötigt ein Konzept, eine Idee der sinnvollen Nutzung. Unter Umständen kann auch mit wenig Platz viel erreicht werden. In jedem Fall erfordern sowohl kleine als auch grosse Kindergärten ein pädagogisches Raumkonzept des Lehrpersonals, also grundsätzliche Überlegungen über die Anordnung der Aktivitäten und die Strukturierung des Raumes. Als erleichternd für das Kindergartenlehrpersonal erwiesen sich dabei insbesondere flexible Einrichtungsgegenstände (Mobiliar sowie Spielzeug), welche unterschiedliche Formen der Nutzung möglich machen.

Solch ein Raumkonzept muss wiederum in das pädagogische Konzept des Unterrichtens im Kindergarten eingebettet sein. Beispielsweise ergeben sich aus dem Entscheid für verschiedene Gruppeneinteilungen auch unterschiedliche Raumnutzungen. Anders gesagt, müssen Lehrpersonen entscheiden, ob sie die zur Verfügung stehenden Räume «parallel» (mehrere Bereiche gleichzeitig, z.B. in mehreren Gruppen) oder «seriell» (jeweils nur einen Bereich zur gleichen Zeit) nutzen wollen. Des Weiteren müssen Lehrpersonen in ihr Konzept Überlegungen integrieren, inwieweit die einzelnen Raumbereiche definiert oder flexibel bespielt werden sollen und welche Bereiche eher kombiniert oder eher separiert werden. Dabei muss v.a. auch die Lautstärke unterschiedlicher Aktivitäten berücksichtigt werden. Zudem sollten Lehrpersonen auch darauf achten, Rückzugsorte für die Kinder zu ermöglichen. Dementsprechend muss in einem Raumkonzept festgehalten werden, welche Bereiche eher multifunktional und welche monofunktional (also primär nur für eine Aktivität) ausgestattet werden sollen. Es wird deutlich, welch komplexe Herausforderung die Raumgestaltung für das Lehrpersonal ist.

Der Kindergartenraum wird von Lehrpersonen aber nicht ausschliesslich konzeptuell gesteuert genutzt. Auch weniger planbare Tätigkeiten der Lehrpersonen wie das kurze Elterngespräch oder das Beobachten der Kinder finden im Raum statt. Dabei zeigte sich, dass gerade diese Tätigkeiten meist gleichzeitig mit anderen stattfinden, Lehrpersonen also Multitasking meistern müssen. Sie stehen dabei vor der Frage, wie sie den Raum gezielt als Ressource nutzen können, anstatt sich von ihm «steuern» zu lassen. Dies betrifft insbesondere den Raum für Erholung und Pausen, für welche oftmals weder dedizierte Zeiten noch Orte eingeplant sind.

Es wird leicht übersehen, wie viel pädagogische – im engsten Sinne des Wortes – Arbeit im Kindergarten verrichtet wird. Vieles, was in der Schulpädagogik unter dem Stichwort «erweiterte Lernformen» diskutiert wird, wird im Kindergarten bereits seit langem mit Selbstverständlichkeit praktiziert: Einzel-, Paar- und Gruppenarbeiten, Bewegung, Gestalten und natürlich das Spielen sind im Kindergarten etablierte Unter-

richtsformen und Lernbereiche – auch wenn sie oft nicht nach «Unterricht» im klassischen Sinne aussehen. Diese Art der Pädagogik ist im Kern individualfokussiert, da sie im Rahmen des Angebotes mit echten Wahlfreiheiten einhergeht und so die Kinder ihre eigenen Interessen und Stärken in den Unterricht einbringen lässt. Die unterschiedlichen Gestaltungskonzepte des Kindergartenraumes orientieren sich also allesamt an «erweiterten Lernformen». Am Schluss unserer Studie, die nicht zuletzt auch eine Auslegeordnung der Unterrichtsformen im Kindergarten darstellt, kamen wir daher zu der These, dass sich diesbezüglich vom Kindergarten lernen lässt. Dessen seit langem etablierte räumliche Konzepte zeigen exemplarisch, wie sich individualisierende Unterrichtsformen durch eine entsprechende Raumnutzung umsetzen lassen.



## SpielRäume bauen: Schlussfolgerungen für Planung und Bau von Kindergärten

Im vorherigen Abschnitt wurden die Gestaltung und die Nutzung des Raumes als Herausforderungen für das Kindergartenlehrpersonal verdeutlicht. Es würde dem interdisziplinären Grundgedanken unserer Studie allerdings nicht gerecht werden, würden wir an dieser Stelle Halt machen. Eine möglichst optimale Raumnutzung liegt nicht nur in der Hand des Lehrpersonals. Es liegt in der Verantwortung derjenigen, die Kindergärten planen und bauen, auch die Voraussetzungen dafür zu schaffen. So lassen sich aus unseren Ergebnissen denn auch einige Schlussfolgerungen für die Raumgestaltung im Kindergarten ableiten, die bereits in die Planung und den Bau von Kindergartenlokalen einfließen sollten. In diesem Abschnitt



möchten wir daher gesondert auf uns wichtig erscheinende Aspekte für die Planung und den Bau von Kindergärten eingehen. Ein zentraler Punkt in unseren Ergebnissen ist die räumliche Bedeutung des Kreises. Dieser Fixpunkt für Kinder wie für Lehrpersonal sollte daher bei der Planung von Kindergärten unbedingt von Anfang an mitgedacht werden. Dabei ist allerdings zu bedenken, dass der Kreis auch flexibel gehandhabt werden kann. Dazu sind Freiflächen notwendig, auf denen ein variabler Kreis (z.B. mit Kissen) aufgebaut werden kann und die in der übrigen Zeit für andere Aktivitäten zur Verfügung stehen. Neben dieser räumlichen Fokussierung auf den Kreis zeigen unsere Beobachtungen aber wiederum auch, dass so gut wie alle Räume im Kindergarten (Garderobe oder Flure und sonstige Verkehrswege) im Spiel von den Kindern genutzt werden. Diese sollten daher auch dafür geschaffen sein, insbesondere was die Dimensionen (rechteckig oder quadratisch statt schlauchförmig), Beschaffenheit und die (gefühlte) Temperatur der Böden angeht. Kritisch sind hier womöglich die Brandschutzbestimmungen, mit denen ein Flur als Spielraum nur schwer kompatibel ist. Eine findige Planung kann aber auch hier Lösungen anbieten (z.B. könnten Fluchttüren aus jedem Zimmer direkt nach draussen führen). Der Kindergarten ist auch ein Arbeitsplatz – diese Erkenntnis ist ebenso zentral in unserer Studie. Dies bedeutet, dass der Kindergarten auch als solcher geplant, gebaut und eingerichtet werden sollte. Dabei gilt es, Alternativen abzuwägen: Ein Büro als eigener Arbeitsraum für das Lehrpersonal hat Vorteile (Rückzug, Ungestörtheit), aber verhindert auch Möglichkeiten, z.B. im Multitasking kleinere administrative Tätigkeiten während des Freispiels zu erledigen. Ein Steharbeitsplatz im Hauptraum, wie in einem der Kindergärten beobachtet, könnte eine raumsparende Lösung darstellen für das Notieren von Beobachtungen während des Unterrichts. In jedem Fall sollten dem Lehrpersonal Pausenorte für Erholung und Rückzug zur Verfügung stehen. Ausserdem gilt es zu bedenken, dass im Förderunterricht oftmals weitere Lehrpersonen hinzukommen, die für ihre Aktivitäten ebenfalls Raum benötigen. Ein multi-

funktional nutzbarer Raum (z.B. als Büro für Lehrpersonal, aber auch als Unterrichtszimmer für Einzel-Förderunterricht) könnte grosse Vorteile mit sich bringen. Zudem sollte auf erwachsenengerechtes Mobiliar geachtet werden – nicht nur für das Lehrpersonal, sondern auch für die Eltern. Multifunktionalität und Flexibilität sind zwei wichtige Aspekte unserer Studie. Hierbei zeigte sich allerdings, dass es weniger um Quantität geht (in dem Sinne, dass alles so flexibel und multifunktional wie möglich sein sollte), sondern um Qualität, also das «Wie» der Multifunktionalität bzw. Flexibilität. Bei zu starkem Fokus auf Multifunktionalität kann die Identität eines Raumes verloren gehen. Einer flexiblen Raumeinteilung sind ebenfalls Grenzen gesetzt: So müssen z.B. Möglichkeiten für die Einteilung des Raumes sowie die Einrichtung von Nischen und Rückzugsgebieten so gestaltet werden, dass gleichzeitig die Übersicht für die Lehrpersonen nicht verloren geht. Dies gilt insbesondere auch für den Aussenraum. Über Fenster von aussen einsehbare Räume sowie Fenster zum Aussenraum können diese Funktion erfüllen. Flexibles Mobiliar (z.B. Kisten auf Rollen oder stapelbare Stühle, Bänke und Tische) ist hierfür ebenfalls eine äusserst wichtige Bedingung. Die Garderobe erwies sich in unseren Beobachtungen als typisch multifunktionaler Ort, welcher für das Begrüssen und Verabschieden, das Um- oder Ankleiden, für kurze Elterngespräche, aber auch fürs Freispiel genutzt wurde. Dies ist allerdings auch kritisch zu sehen, denn oftmals trat in der Garderobe auch Platzmangel auf. Zu hinterfragen ist auch die Namensgebung: Wenn die zentralen Funktionen der Garderobe eher das Ankommen, Begrüssen und Verabschieden sind, wäre der passende Name vielleicht eher «Empfang(sraum)». Mit guten Bezeichnungen ist mehr Klarheit für alle Beteiligten bei der Planung, Verwaltung und Einrichtung der Räumlichkeiten gegeben. Die Garderobe dient daher als Beispiel für einen Raum, der womöglich mit zu vielen Funktionen überladen wird. Dies zeigte sich insbesondere an einem Fall, in dem dort der Förderunterricht stattfand. Neben dem Prinzip der Multifunktionalität sollte also auch bedacht werden, bestimmte Räume gezielt für eine einzige Funktion einzurichten, wie etwa einen Bewe-

gungsraum oder ein Atelier für gestalterische Arbeiten. Die monofunktionale Nutzung einzelner Räume erfordert natürlich ein dementsprechendes pädagogisches und organisatorisches Konzept und sollte nicht ohne Einbindung des Lehrpersonals geplant werden. Für den Aussenraum konnte festgestellt werden, dass hier die Schaffung von Spielräumen im wahrsten Sinne besonders wichtig ist, da eine «Über-Gestaltung» sich eher negativ auswirkt. Ein mit festen, nicht flexibel bespielbaren Gegenständen «besetzter» Raum kann den Bewegungsdrang, das Forschen, Entdecken und Experimentieren erschweren oder verhindern. Aussenräume sollten teilweise überdacht sein und bei starkem Sonnenschein Beschattung bieten. Ausserdem sollte es einen Bereich mit Trockenbelag geben, z.B. für Kreisspiele oder Fussball. Auf keinen Fall vergessen werden sollte der Umstand, dass der Kindergarten primär ein Ort für Kinder ist. Dies bedeutet mehr als nur kindgerechte Bänke und Tische: Auch Material-schränke sollten so gestaltet sein, dass die Kinder das Material selber holen und wieder aufräumen können. Zudem sollte der Raum Möglichkeiten bieten, die Gestaltungsarbeiten der Kinder auszustellen (z.B. Vorrichtungen zum Aufhängen auf Kinderhöhe).

## » SpielRäume erhalten: Gedanken zur Zukunft des Quartierkindergartens

Obwohl wir uns im Laufe der Untersuchung von der ursprünglichen Fragestellung zur Zukunft des Quartierkindergartens entfernt haben, möchten wir zum Abschluss dennoch auf diese Frage zurückkommen. Die folgenden Punkte sind somit nicht wie der Rest der Ergebnisse durch gezielte empirische

Beobachtung und Befragung entstanden, sondern als konzeptuelle und prinzipielle Gedanken im Laufe des Projekts herangereift. Wir möchten sie dennoch gerne hier platzieren. Viele Gemeinden benötigen ein Sanierungskonzept für ihre Quartierkindergärten. Eine Auflösung der Quartierkindergärten und die Integration der Kindergartenlokale in den Schulcampus liegen häufig nahe, sind aber vielleicht nicht immer die beste Lösung für die Gemeinde. Bei einer Integration müssen viele Punkte bedacht werden: Nicht nur muss die Frage beantwortet werden, wie das pädagogische Konzept des Kindergartens in eine Primarschule ein- oder angegliedert werden kann. Auch räumlich gibt es diverse Herausforderungen, z.B. was die Grösse und die Ausstattung der Räume sowie die Grösse bzw. Höhe des Mobiliars und der Garderobe angeht. Bezüglich des Aussenraumes muss v.a. dessen Gliederung, Ausstattung und Lage so gestaltet sein, dass er auch für Kindergartenkinder attraktiv ist und während der Unterrichtszeiten genutzt werden kann. Wenn der Quartierkindergarten dagegen erhalten werden soll, kann im selben Zuge auch über eine Weiterentwicklung des pädagogischen Raumkonzepts nachgedacht werden: Welche Funktionsräume (Bewegungsraum, Malraum usw.) sollen allenfalls neu eingerichtet werden? Ist der Aussenraum für das naturnahe Experimentieren vorbereitet? V.a. aber müsste sich die Gemeinde fragen, welche Auswirkung eine Auflösung auf das Quartier hätte und welchen Bedürfnissen im Gegenzug mit einem Erhalt und Umbau begegnet werden könnte. Möglichkeiten, den Raum des Quartierkindergartens auch über die Funktion als Kindergarten hinaus zu nutzen, gibt es sicherlich viele: Spielgruppen, Tagesstrukturen mit Mittagstisch, Kindertagesstätten mit Betreuungsangebot für Kindergartenkinder und Beratungsangeboten für Eltern, Jugendräume, Räume für Förderunterricht wie Logopädie und Psychomotorik, Elterncafé u.v.m. Die Sanierung des Quartierkindergartens sollte daher als Anlass dienen, über diese Angebote nachzudenken und kreative Lösungen zu finden.





# Autorinnen und Autoren

**Dominique Braun, lic. phil.**

dominique.braun@fhnw.ch

*Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur Theorie der Schule und stufenspezifische Schul-entwicklung, Institut Vorschul- und Unterstufe, Pädagogische Hochschule FHNW.*

Im Projekt bearbeitete Dominique Braun Fragestellungen aus pädagogischer und sozialwis-senschaftlicher Perspektive. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Forschung und Lehre zum Thema Schule und Architektur sowie in der Lehre zu Qualitativen Forschungsmethoden.

**Sylvia Hobbs, MA Sozialwissenschaften**

sylvia.hobbs@fhnw.ch

*Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Professur Theorie der Schule und stufenspezifische Schulent-wicklung, Institut Vorschul- und Unterstufe, Pädagogische Hochschule FHNW.*

Sie bearbeitete im Projekt Fragestellungen aus pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Forschung, und in der Lehre im Bereich der Berufspraktischen Studien.

**Melanie Höchner, M.Sc.**

melanie.hoechner@fhnw.ch

*Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Kooperationsforschung und -entwicklung (ifk), Hochschule für Angewandte Psychologie FHNW.*

Sie bearbeitete im Projekt die Fragestellungen aus psychologischer Perspektive mit Schwer-punkt auf den Bedürfnissen von Lehrpersonen in Quartierkindergärten. Ihre Arbeitsschwer-punkte sind die Raumnutzung und -gestaltung, interdisziplinäre Kooperationsprozesse und Arbeiten mit qualitativen Forschungsmethoden.

**Nicole Johann, Dipl. Ing. Architektin TU SIA**

nicole.johann@fhnw.ch

*Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Assistentin am Institut Architektur der Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik FHNW.*

Sie bearbeitete im Projekt Fragestellungen aus architektonischer Perspektive. Neben der praktischen Tätigkeit im eigenen Architekturbüro liegt ihr Forschungsschwerpunkt beim Thema Schulhausarchitektur im Schnittpunkt von Architektur und Sozialwissenschaften.

**Christina Schumacher, Prof. lic. phil. I**

christina.schumacher@fhnw.ch

*Dozentin für Sozialwissenschaften und Forschungsleiterin am Institut Architektur der Hochschule für Architektur, Bau und Geomatik FHNW.*

Sie leitete das Teilprojekt Architektur. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Lehre und Forschung zur Stadt-, Architektur- und Wohnsoziologie. Sie interessiert sich für Vorgehens-weisen und Methoden der interdisziplinären Forschungskooperation von Architektur und Sozialwissenschaften.

**Martin Straumann, Prof. Dr. phil.**

martin.straumann@fhnw.ch

*Leiter der Professur Theorie der Schule und stufenspezifische Schulentwicklung, Institut Vorschul- und Unterstufe, Pädagogische Hochschule FHNW.*

Im Projekt war Martin Straumann Projektleiter und zuständig für das Teilprojekt Pädagogik sowie die Administration und die Öffentlichkeitsarbeit. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Pädagogik des Kindergartens, Schulpädagogik, Kooperation von Schule und Familie sowie Schularchitektur.

**Johann Weichbrodt, Organisationspsychologe, Dr. sc.**

johann.weichbrodt@fhnw.ch

*Wissenschaftlicher Mitarbeiter (Senior), Institut für Kooperationsforschung und -entwicklung (ifk) der Hochschule für Angewandte Psychologie FHNW.*

Er leitete das Teilprojekt Psychologie. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich mobil-flexibles Arbeiten sowie Gestaltung von Arbeitsräumen. Ausserdem unterrichtet er qualitative Methoden im Bachelor und Master für Angewandte Psychologie.

Literaturverzeichnis

Aigner, B. (2007). Gebaute Pädagogik. Pilotprojekt. «Freiräume und Kinderträume». In J. Watschinger & J. Kühebacher (Hrsg.), *Schularchitektur und Neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume* (S. 87–114). Bern: hep.

Arbeitsgruppe Blockzeiten der Nordwestschweizerischen Erziehungsdirektorenkonferenz (NW EDK). (2005). *Umfassende Blockzeiten am Kindergarten und an der Primarschule*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.

Baudirektion Kanton Zürich & Bildungsdirektion Kanton Zürich (Hrsg.). (2012). *Empfehlungen für Schulhausan-lagen*. Zugriff am 15.1.2015, von [www.volksschulamt.zh.ch](http://www.volksschulamt.zh.ch).

Braun, D., Bühlmann, M., Burri, L., Degenhardt, B., Neuhaus, F., Schumacher, C., Straumann, M., & Weinhardt, S. (2014). *SchulUmbau diskutieren. Verhandlungsthemen aus der Perspektive von Architektur, Pädagogik und Psychologie*. Windisch: Fachhochschule Nordwestschweiz.

Burri, L. (2014). *Erfüllen die räumlichen Bedingungen im Lehrpersonenzimmer die (Nutzungs-)Bedürfnisse der Lehrpersonen? (Masterarbeit)*. Hochschule für Angewandte Psychologie, Fachhochschule Nordwestschweiz, Olten.

Caiati, M. (1997). *Freispiel – Freies Spiel*. München: Don Bosco Medien GmbH.

Christensen, E. (2013). Micropolitical staffroom stories: Beginning health and physical education teachers' experiences of the staffroom. *Teaching and Teacher Education*, 30, 74–83.

Cohen, S., & Wills, T.A. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310–357.

Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz (D-EDK). (Hrsg.). (2015). *Lehrplan 21. Grundlagen*. Zugriff am 09.07.2015, von [www.lehrplan.ch](http://www.lehrplan.ch).

Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein (EDK-Ost) und Partnerkantone. (Hrsg.). (2010). *Projektschlussbericht. Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost und Partnerkantone*. Bern: SchulVerlag.

Erzmann, T. (2003). Perspektiven oder Paradigmenwechsel durch Integration? In G. Feuser (Hrsg.), *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis* (S. 29–38). Frankfurt a.M.: Lang.

Flade, A. (2008). *Architektur – psychologisch betrachtet*. Bern: Verlag Hans Huber.

Forster, J., & Rittelmeyer, C. (2010). *Gestaltung von Schulbauten. Ein Diskussionsbeitrag aus erziehungswissen-schaftlicher Sicht*. Stadt Zürich: Schulamt.

Gajendran, R. S., & Harrison, D. A. (2007). The Good, the Bad, and the Unknown About Telecommuting: Meta-Analysis of Psychological Mediators and Individual Consequences. *Journal of Applied Psychology*, 92(6), 1524–1541.

Hacker, W., Looks, P., Winkelmann, C., Krah, G., & Krah, C. (2008). Möglichkeiten zur gesundheits- und leistungs-fördernden Gestaltung der Lehrarbeit: Primärprävention. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.), *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* ( S. 261–288). Wiesbaden: Gabler.

Halfhide, T., Frei, M., & Zingg, C. (2009). Teamteaching. Wege zum guten Unterricht (3. Auflage.). Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Hildebrandt, E., Peschel, M., & Weisshaupt, M. (Hrsg.). (2014). *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Hillmann, K.-H. (2007). *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kröner.

Isler, D., Künzli, S., & Wiesner, E. (2014). Alltagsgespräche im Kindergarten – Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 36(3), 459–479.

Joos, Y., Walter, C., & Fasseing, K. (2002). Pädagogische Grundhaltungen. In C. Walter & K. Fasseing (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertenddidaktik* (S. 33–65). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.

Kaluza, G. (2012). *Gelassen und sicher im Stress*. Berlin-Heidelberg: Springer Verlag.

Keller, D. U., Walter, C., & Fasseing, K. (2002). Vierter Unterrichtsbaustein: Die spielerische Förderung. In C. Walter & K. Fasseing (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertenddidaktik* (S. 235–248). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.

Krause, A., Dorsemagen, C., & Alexander, T. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 788–813). Münster: Waxmann.

Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lütje-Klose, B., & Willenbring, M. (1996). Kooperation fällt nicht vom Himmel. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behinderten-pädagogik*, 1, 2–31.

Lyubomirsky, S., Sousa, L., & Dickerhoof, R. (2006). The costs and benefits of writing, talking and thinking about life's triumphs and defeats. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 692–708.

Mattes, W. (2011). *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*. Paderborn: Schöningh.

Mawhinney, L. (2008). Laugh so you don't cry: teachers combating isolation in schools through humour and social support. *Ethnography and Education*, 3, 195–209.

Meyer, H. (2007). *Unterrichtsmethoden. II: Praxisband* (12. Auflage.). Berlin: Cornelsen.

Meyer, H. (2009). *Unterrichtsmethoden. I: Theorieband* (13. Auflage.). Berlin: Cornelsen.

Meyer, H. (2011). *Was ist guter Unterricht?* (8. Auflage.). Berlin: Cornelsen.

Nuspliger, K., & Diel, E. (1985). *Spielgaben für begabte Spieler*. Zürich: Schweizerischer Kindergärtnerinnenverein.



Oberholzer, A., & Lässer, L. (2007). Naturnahe Kindergarten- und Schulanlagen. In J. Watschinger & J. Kühebacher (Hrsg.), *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume* (S. 159–272). Bern: hep.

Rogger, K. (2007). Zwischenräume als bauliche Interpretation des neuen Lernens. In J. Watschinger & J. Kühebacher (Hrsg.), *Schularchitektur und neue Lernkultur. Neues Lernen – Neue Räume* (S. 177–190). Bern: hep.

Rüfenacht, P. (1984). *Vorschulerziehung. Geschichte und aktuelle Situation in den einzelnen Kantonen der Schweiz*. Bern und Stuttgart: Haupt.

Schmid, C., Wettstein, D., Walter, C., & Fasseing, K. (2002). Lernen. In C. Walter & K. Fasseing (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertagendidaktik* (S. 119–133). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Bauberater/innen KgCH. (2006). *Richtlinien für den Bau von Kindergärten und Räumen der Basisstufe* (Überarbeitete Auflage Mai 2006). Zugriff am 5.11.2012, von [http://inwil.sis-creaweb.com/inwil-web/PDF/Pannerhof/8\\_Richtlinien\\_Kiga\\_und\\_Basisstufe.pdf](http://inwil.sis-creaweb.com/inwil-web/PDF/Pannerhof/8_Richtlinien_Kiga_und_Basisstufe.pdf).

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (Hrsg.). (2006). *Hüllen für die Lernorte von morgen*: Tagungsbericht. Bern: EDK.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (Hrsg.). (2007). *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat)*. Zugriff am 19.1.2015, von [http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/24711/files/HarmoS_d.pdf).

Siegrist, J. (2002). Effort-reward imbalance at work and health. *Research in occupational stress and well-being*, 2, 261–291.

Sosnowsky-Waschek, N. (2013). Burnout-kritische Diskussion eines vielseitigen Phänomens. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 117–135). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Streit, C., Künzli David, C., & Hildebrandt, E. (2014). Besonderheiten des Lernens und Lehrens auf der Bildungsstufe der 4- bis 8-jährigen – ein Diskussionsbeitrag. In E. Hildebrandt, M. Peschel, & M. Weisshaupt (Hrsg.), *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (S. 17–31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Von der Beek, A., Buck, M., & Rufenach, A. (2010). *Kinderräume bilden: ein Ideenbuch für Raumgestaltung in Kitas [ein Werkstattbuch]* (3. Auflage). Berlin: Cornelsen.

Walden, R. (1998). Aneignung. In F. Diekmann, A. Flade, R. Schuemer, G. Ströhlein, & R. Walden. (Hrsg.), *Psychologie und gebaute Umwelt. Konzepte, Methoden, Anwendungsbeispiele* (S. 63–66). Darmstadt: Institut Wohnen und Umwelt.

Walden, R. (2008). *Architekturpsychologie: Schule, Hochschule und Bürogebäude der Zukunft*. Lengerich: Pabst Science Publishers.

Walden, R. (2010). Lernumwelten. In N. Birbaumer, D. Frey, J. Kuhl, W. Schneider, & R. Schwarzer (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie, Band II* (S. 151–173). Göttingen: Hogrefe.

Walter, C., & Fasseing, K. (Hrsg.). (2002a). *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertagendidaktik*. Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.

Walter, C., & Fasseing, K. (2002b). Erster Unterrichtsbaustein: Die geführte Aktivität. In C. Walter & K. Fasseing (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertagendidaktik* (S. 159–196). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.

Walter, C., & Fasseing, K. (2002c). Zweiter Unterrichtsbaustein: Die individuelle Vertiefung. In C. Walter & K. Fasseing (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertagendidaktik* (S. 197–204). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.

Walter, C., & Fasseing, K. (2002d). Dritter Unterrichtsbaustein: Das Freispiel. In C. Walter & K. Fasseing (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertagendidaktik* (S. 205–233). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.

Walter, C., & Fasseing, K. (2002e). Das Unterrichtskonzept des deutschschweizerischen Kindergartens. In C. Walter & K. Fasseing (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertagendidaktik* (S. 135–158). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.

Wannack, E., Sörensen Criblez, B., & Gilliéron Giroud, P. (2006). *Frühere Einschulung in der Schweiz: Ausgangslage und Konsequenzen*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (Hrsg.). Bern: EDK.

Weber Herrmann, F. (2008). Von Lesenestern und Spielbüros. *4 bis 8, Fachzeitschrift für Kindergarten und Unterstufe*, 5, 22–24.

Witzig, H. (2002). Geschichte des Kindergartens. In C. Walter & K. Fasseing (Hrsg.), *Kindergarten. Grundlagen aktueller Kindertagendidaktik* (S. 15–32). Winterthur: ProKiga-Lehrmittelverlag.

Wülser, M. (2008). Begrenzte Responsivität und Fehlbeanspruchungen bei Lehrkräften. In A. Krause, H. Schüpbach, E. Ulich & M. Wülser (Hrsg.). *Arbeitsort Schule. Organisations- und arbeitspsychologische Perspektiven* (S. 101–124).Wiesbaden: Gabler Verlag.

